

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

Ing. Denisa Hadravová

Kolegialita a individualita ve škole

Collegiality and Individuality at School

Bakalářská práce

Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Školský management

Vedoucí závěrečné práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.

2013

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze 25. 4. 2013

.....
Ing. Denisa Hadravová

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu své bakalářské práce PhDr. Janu Vodovi, Ph.D. za jeho ochotu, vstřícný přístup a cenné rady.

.....

Ing. Denisa Hadravová

ABSTRAKT:

Tato práce se zabývá vztahem individuality a kolegiality v pedagogických sborech středních odborných škol v České republice. Všímá si ambivalentnosti těchto pojmů. Popisuje jak prvky, které působí protichůdně a jejichž vliv je třeba tlumit, tak i prvky, které naopak mohou účelně posílit vzájemnou provázanost těchto základních principů a vést tak ve svém důsledku ke zvýšení kvality výuky. Teoretická část je rešerší dostupných zdrojů zabývajících se tématem v odborných knihách a časopisech. Tato část byla obohacena vlastními názory autorky na danou problematiku a korigována také závěry vyplývajících z výzkumné části práce.

Výzkumná část je záznamem šesti hloubkových rozhovorů, které autorka uskutečnila podle vlastního scénáře, jenž je součástí přílohy, s vybranými učiteli středních odborných škol ve Středočeském kraji. Výstupem těchto rozhovorů je popis reálné situace fungování středních odborných škol (především pedagogických sborů) z pohledu respondentů. Respondenti byli vybráni s pomocí (a na doporučení) ředitelů vybraných škol tak, aby byly zastoupeny obě pohlaví a také začínající i zkušené učitelé různých druhů vyučovacích předmětů. Vzhledem k zaměření práce byla vybrána forma kvalitativního výzkumu (hloubkové rozhovory) jako výhodnější než kvantitativní výzkum.

Význam práce je především v proniknutí do větší hloubky v tématu, které zatím není příliš prozkoumáno – jak uspokojivě sladit odborné znalosti a představy jednotlivých učitelů se smysluplnou a úspěšnou činností učitelského sboru jako celku ve prospěch školy a vzdělávání nastupující generace.

KLÍČOVÁ SLOVA:

kolegialita, individualita, spolupráce, vnější direktivy, vnitřní direktivy, motivace, demotivace, celoživotní vzdělávání

ABSTRACT:

This bachelor thesis deals with the relation between individuality and collegiality among pedagogical staff of vocational schools in the Czech Republic. It recognizes the ambivalence of these terms. It describes elements, which act contradictorily and whose influence is to be suppressed, as well as elements, which on the contrary can effectively boost mutual interconnectedness of these fundamental principles and therefore lead to improvement of the quality of education. The theoretical part is a literature search of available resources dealing with the topic in specialized books and journals. This part was enriched by the author's own point of view on the matter and revised with respect to the conclusions from the research.

The research is a record of six in-depth interviews with selected teachers from vocational schools in Central Bohemia region. These interviews were carried out by the author according to her own scenario which can be found in the appendix. The output from these interviews is a description of the real functioning of vocational schools (primarily their pedagogical staff) from the point of view of the respondents. The respondents were chosen based on the recommendation of the headmasters of selected schools. The group of respondents is a balanced mix of men and women as well as newly qualified and more experienced teachers of different school subjects. Qualitative research methods (in-depth interviews) were found more proper for this particular research than the quantitative methods due to the nature of this bachelor thesis.

The significance of this thesis resides most importantly in the in-depth exploration of an area, which has not been examined enough yet – how to harmonize teachers' expertise and ideas with meaningful and fruitful functioning of the pedagogical staff as a whole so that the school and education of the future generation can benefit from it.

KEYWORDS:

collegiality, individuality, teachers, cooperation, external directives, internal directives, motivation, demotivation, life-long learning

OBSAH:

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Pracovní vztahy na pracovišti (ve škole).....	10
1.1 Vertikální, řídicí vztahy	11
1.1.1 Direktivy vnější	14
1.1.2 Direktivy vnitřní	14
1.2 Horizontální, kolegiální vztahy.....	16
1.2.1 Kolegialita a individualita	16
1.2.2 Individualita, charakteristiky a její přístupy ve vztahu ke kolektivu.....	16
1.2.3 Kolegialita jako základní pilíř dobrých vztahů na pracovišti	18
1.2.3.1 Společenská konverzace	22
1.2.3.2 Pomoc a podpora	22
1.2.3.3 Sdílení a výměny názorů a zkušeností	23
1.2.3.4 Společná práce	23
1.2.4 Učitelství jako celoživotní vzdělávání.....	25
1.2.5 Demotivace	27
2 Závěr teoretické části	28
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	32
3 Cíle výzkumu	32
4 Výběr výzkumné metody a respondentů	32
5 Vyhodnocení hloubkových rozhovorů	36
5.1 Vyhodnocení odpovědí pro oblast č. 1:	36
5.2 Vyhodnocení odpovědí pro oblast č. 2:	38
5.3 Vyhodnocení odpovědí pro oblast č. 3:	40
6 Závěr výzkumné části.....	42
Seznam použitých zdrojů:	44
Seznam tabulek:.....	46
Seznam obrázků:.....	46
Seznam příloh:	46

Úvod

Smyslem školy je vzdělávat a vychovávat žáky. Toto primární poslání je zcela jistě ovlivněno především tím, jaké interpersonální vztahy panují v pedagogickém sboru a současně jak a čím jsou tyto vztahy ovlivňovány z pozice vedoucích pracovníků a dále vnějších direktiv, které jsou utvářeny především legislativním rámcem pro oblast školství a dalšími závaznými stanovisky zřizovatele. Jelikož dlouhodobě pracovně působím v oblasti středního odborného školství, rozhodla jsem se, že svou práci, zaměřenou na kolegiální vztahy s ohledem na individualitu pedagogických pracovníků, budu orientovat právě na tento segment školství.

V první teoretické části práce uvádím rešerši poznatků na základě dostupné literatury nejprve z pohledu vertikálních – tedy řídicích vztahů, avšak stěžejní část teoretického poznání budu věnovat vztahům horizontálním – tedy kolegiálním s přihlédnutím k individualitě pedagogické osobnosti. V této části práce jsou taktéž načrtnuty možnosti spolupráce mezi učiteli a to nejen ve škole, ale i mimo ni. Dále zdůrazním nutnost celoživotního vzdělání pedagogických pracovníků, které je výchozím bodem pro kvalitní a smysluplnou učitelskou dráhu a zmíním také demotivační prvky, které mohou významně narušit učitelské zaujetí pro svou práci a dotknout se i celkového postoje individuality k tomuto povolání, o kterém mnozí hovoří jako o poslání.

Práce pokračuje výzkumnou částí. Mým hlavním úkolem je zjistit odpovědi na následující otázky:

- Do jaké míry je pedagogická práce jednotlivce ovlivněna vnějšími direktivami (tj. zákonnými normami a předpisy danými primárně státem a případně také zřizovatelem) a vnitřními direktivami (tj. vnitřními školními směrnici, především školním řádem)? Jak učitelé vnímají změny ve školství mezi dřívější dobou a situací dnes?
- Existuje v současnosti mezi učiteli kolegiálnost nebo je každý pedagog spíše sólovým hráčem? Jaký přínos ze spolupráce s ostatními kolegy vidí učitelé pro svůj osobní, individuální rozvoj a co je případně důležité učinit pro udržení motivujícího pracovního prostředí ve škole?
- Jakou roli hraje v životě pedagoga jeho vlastní odborné vzdělání a jaký je postoj učitelů k potřebě celoživotního vzdělávání jako důležitému faktoru

ke zkvalitňování vlastní pedagogické práce? Jaké požadavky, které by měl splňovat učitel – profesionál, deklarují sami učitelé?

Svůj výzkum jsem pojala kvalitativně. Jako výzkumnou metodu jsem využila hloubkové rozhovory se šesti kolegy – učiteli, kteří rovněž působí ve středních odborných školách. Pro výzkum byli vybráni respondenti s různou věkovou strukturou i délkou pedagogické praxe. Svůj výzkum jsem realizovala pouze ve Středočeském kraji a pouze v městech střední či menší velikosti. Ve své práci oslovené kolegy, z důvodu zachování anonymity, nazývám pouze křestními jmény.

Vybraní respondenti vyučují na „průměrných“ školách. Zdůrazňuji, že „průměrná škola“ v tomto smyslu znamená běžnou školu se svými každodenními problémy, radostmi i starostmi. Nikoliv tedy ukázkové prostředí ideálních pedagogických kolektivů.

Výstupem pak je jak popis jednotlivých prostředí z pohledu respondentů (klady a zápory, jež spatřují v porovnání se svými představami), tak i shrnující pohled na podobné prvky v jejich líčení, případně identifikace odlišností.

Věřím, že pokud se podaří nalézt odpovědi na výše zmíněné otázky a jejich obsah případně realizovat i v praxi, bude moje práce přínosem pro současné kolegy, ale i pro případné zájemce, kteří by chtěli v této oblasti školství pracovat.

Pro pozdější popis kolegiality a individuality ve vztahu k učitelské profesi, je vhodné si nyní přiblížit, jací lidé tvoří toto společenství.

„Škola je skupinou lidí, dětí a dospělých, kteří jsou právně spojeni dohromady za účelem vyučování a učení se.“¹

Žáci středních odborných škol, ať již navštěvují tříleté střední odborné učiliště ukončené středním vzděláním s výučním listem nebo čtyřletou střední školu, kde konečným výstupem je maturitní zkouška, jsou ve věku 15 – 19 let (pokud budu uvažovat nejfrekventovanější denní formu vzdělávání). Jsou tedy ve věku dospívajících se všemi klady i zápory s tímto věkem související. Nejsou to již malé děti. Jsou silně ovlivněni výchovou (či dnes často „nevýchovou“) z prostředí, z něhož pocházejí. S větším či menším úspěchem se snaží pronikat do světa dospělých, proti němuž se ale primárně vymezují (nechtějí být jako „oni“). Bojují o místo na slunci mezi svými vrstevníky. Na rozdíl od svých vrstevníků, kteří studují na gymnáziích, mají v průměru viditelně nižší intelektuální schopnosti, často nejsou pro obor, který studují, motivováni vnitřně.

¹ GOLD, A. *Řízení současné školy: o práci učitelů na střední úrovni řízení*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998, s. 18.

Na školu šli proto, že to bylo přání rodičů či – ať už z jakýchkoliv příčin – neměli možnost se věnovat oboru, který by je opravdu bavil. Nízká motivace s sebou přináší i menší zájem o školu a učení. Často si chtějí co nejdříve – a hlavně dobře – začít vydělávat. Jsou silně ovlivněni módou a trendy a také tím, co čtou, tedy dnes spíše vidí a slyší v médiích. Napodobují své idoly, které ovšem znají jen virtuálně.

Z jakých kategorií se rekrutují učitelé a vychovatelé těchto žáků? Skupinu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů tvoří nejčastěji lidé, kterým se nepodařilo sehnat pracovní místo na gymnáziích či jiných „prestižních“ středních školách či byli z takovéto školy z nejrůznějších důvodů „odejiti“. Nemají také zájem učit na základní škole a často jim také vyhovuje učit v místě bydliště, jelikož nemohou za prací dojíždět jinam. Jen u menší části pedagogů všeobecně vzdělávacích předmětů stojí – v případě možné volby – střední odborná škola na prvním místě.

Skupinu učitelů odborných předmětů často tvoří lidé, kteří primárně nevystudovali vysokou školu s pedagogickým zaměřením. Jejich vzdělání je nejčastěji vysokoškolské odborné, doplněné o pedagogickou způsobilost. Do středního odborného školství přicházejí nejčastěji proto, že ve svém okolí nesehnali z jejich pohledu dostatečně kvalitní práci mimo školství a výuku na střední škole považují dostatečně zajímavou pro svůj status. Často se také řadí mezi učitele – odborníky ženy, kterým vyhovuje výhodná pracovní doba, jež umožňuje věnovat dostatek času rodině a malým dětem. Výjimkou nejsou ani služebně starší učitelé – odborníci, kterým po mnoha letech v reálné praxi dělá radost předávat své bohaté zkušenosti mladé generaci.

Hrubá charakteristika všech těchto skupin lidí, kteří tvoří společenství pedagogů na střední odborné škole, mi dále umožní nastínit pracovní vztahy mezi učiteli a to především ve spojitosti ke kolegialitě, spolupráci, ale i individualitě, která by měla kvalitní spolupráci dokreslit a specifikovat.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pracovní vztahy na pracovišti (ve škole)

„Organizace je tvořená lidmi a je to tedy systém se sociální složkou. Systémy se sociální složkou se vyznačují tím, že:

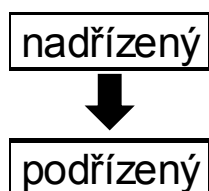
- vždy obsahují člověka jako společenského jedince, tj. mají společenský charakter
- společenská složka je v nich zpravidla v interakci se složkami neživými (např. technickými) nebo také biologickými
- chovají se cílevědomě, vědomě si stanovují cíle a programy činnosti
- jsou otevřené, takže jsou schopné přijímat stále nové informace, díky kterým se stále mohou rozvíjet a zdokonalovat
- mají tzv. homeostatický charakter, přiměřeným reagováním na měnění se prostředí si stále udržují svou dynamickou rovnováhu (odchylky od norem vyvolávají nápravné akce)
- patří do kategorie nejsložitějších pravděpodobnostních (stochastických) systémů

Složitost pravděpodobnostních systémů spočívá v tom, že chování lidí jako základních prvků lze pouze předpovídat. Kromě toho je každý člověk prvkem více systémů, v nichž plní různé funkce vyplývající z pozic jeho rolí.“²

Pokud se podíváme na vztahy na kterémkoliv pracovišti (školství nevyjímaje) pak můžeme odlišit dva základní druhy pracovních vztahů:

- 1) vztahy vertikální (řídící),
- 2) vztahy horizontální (kolegiální).

Vztahem vertikálním nazýváme vztah, kdy jeden z dvojice je nadřízený a druhý podřízený (viz obr. 1).



Obrázek č. 1: *Vztahy vertikální*

² PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 20–21.

Poznamenejme, že mezi nadřízeným a podřízeným může být obecně několik dalších stupňů, tj. nadřízený nemusí být přímým nadřízeným podřízeného, ale řídí jeho činnost prostřednictvím jiných svých podřízených. Podotkněme také, že vztah je samozřejmě oboustranný. Směr šipky ale naznačuje směr, odkud kam tečou pokyny.

Vztahem horizontálním pak nazýváme vztah mezi kolegy na stejné řídicí úrovni (viz obr. 2).



Obrázek č. 2: *Vztahy horizontální*

Oboustranná šipka zde naznačuje vztah, nikoliv směr toku příkazů jako na předchozím obrázku. Kolegové si nemohou (a ani nesmí!) dávat příkazy a vyžadovat jejich splnění. Nelze však zaměňovat s tlumočením příkazu nadřízeného kolegou, který je k tomu písemně zmocněn! Kolegové si mohou poskytovat jen rady a pomoc, o které mohou požádat, ale nikoliv je vyžadovat. Kolegu můžeme obdivovat, mít ho (ji) rád, přehlížet či nesnášet, ale musíme s ním sdílet jedno pracoviště (často, zejména ve školství, i stejný kabinet). „Vždyť kolik jen času člověk v práci stráví! Je proto zásadní, jde-li o čas prožitý v důstojné příležitosti stále se rozvíjet, učit, přispívat k rozvoji druhých, podporovat je a využívat jejich podpory pro blaho vlastní i ostatních.“³ Musíme se tedy snažit navazovat se všemi korektní pracovní vztahy, pokud nechceme svůj pracovní život prožívat ve stresu.

Nejdříve ale popíši standardní schéma vertikálních řídicích vztahů, které udávají základní ráz pro spolupráci a kolegiální. Určují její mantinely a omezení, ale současně mohou být i spouštěcím impulsem této kolegiality.

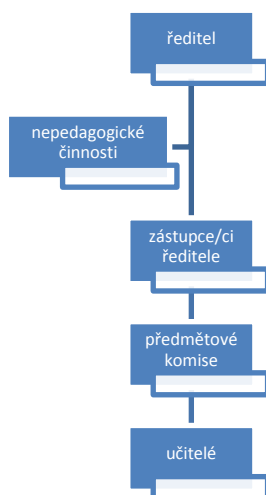
1.1 Vertikální, řídicí vztahy

„Forma sdružování činností i lidí v rámci organizování má podobu organizační struktury, ze které lze vyčíst, které pracovní pozice existují, jaké jsou mezi nimi formální vztahy a jak jsou uspořádány subsystémy školy.“⁴

Schéma organizace střední odborné školy vychází nejčastěji z tohoto základního modelu (viz obr. 3):

³ POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1999, s. 7.

⁴ PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 90.



Obrázek č. 3: Schéma organizace střední odborné školy

Konkrétní systémy se mohou v detailech samozřejmě odlišovat (například za nepedagogické činnosti může zodpovídat některý ze zástupců), ale to není pro potřeby následujícího popisu podstatné. Důležité je, že struktura je obvykle třístupňová, v případě malých škol jen dvoustupňová s jediným zástupcem.

Ředitel je osoba jmenovaná na základě konkurzu zřizovatelem, kterým je, v případě státních středních škol, kraj. Jeho kompetence jsou jasně vymezeny § 164 a § 165 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon).⁵ Ředitel zodpovídá plně za vnitřní chod školy i za její vnější prezentaci.

Aby mohl tuto svou funkci naplňovat, vybírá si své zástupce (jednoho či více), na které přenáší některé své kompetence, za jejichž plnění mu pak zodpovídají. Společně s nimi (a v souladu s platnou školskou legislativou) pak vytváří vnitřní řády školy.

Důležitým prvkem struktury jsou předmětové komise (v čele s vedoucím), které by měly korigovat výuku daného bloku předmětů podobného zaměření. Ty jsou vytvářeny na školách s dostatečným počtem pedagogů, tj. často se jejich smysl a účel ztrácí na školách s malým kolektivem zaměstnanců. „Vedoucí předmětových skupin, stojí jako střední manažeři v pomyslné mapě školy na velice zajímavé křižovatce. Jsou lídry v oblasti práce s kurikulem, a to lídry s obvykle vynikajícími znalostmi učení se,

⁵ ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10311-10312.

vyučování, hodnocení a plánování procesů učení v oblasti jejich konkrétního předmětu. Ve skutečnosti mají často důkladnější znalosti o dané kurikulární oblasti, než lidé z vedení školy.“⁶

Pokud jde o učitele, je možné je rozdělovat podle několika kritérií. Například na učitele kmenové (tj. zaměstnané na plný úvazek) a učitele na částečný úvazek, kteří často učí na několika školách současně. Dále je lze rozdělit na učitele odborných předmětů a na učitele všeobecně vzdělávacích předmětů. Učitele lze také v rámci vnitřního členění rozdělit na učitele třídní a netřídní, učitelé vykonávající specializované činnosti (výchovný poradce, metodik informačních a komunikačních technologií, metodik prevence sociálně – patologických jevů, koordinátor školních vzdělávacích programů, metodik v oblasti environmentální výchovy).

Důležitým pojmem souvisejícím s vertikálními vztahy a určujícím prvkem pro vztahy horizontální je klima školy. „Klima školy vytváří ustálenější systém vztahů mezi ředitelem školy, jeho zástupci, učiteli, žáky, případně dalšími zúčastněnými výchovnými činiteli, kteří jsou se školou v přímém nebo nepřímém kontaktu. ... Pomocí intervenčních zásahů můžeme provádět změny v organizaci, a tím také zlepšovat klima.“⁷ Mělo by být snahou dobrého ředitele školy a celého managementu udržovat na škole otevřené klima. Otevřené klima definuje PhDr. Kantorová ve svém článku, publikovaném v časopise Řízení školy jako stav, kdy: „Ředitel řídí sbor tak, aby pracovní úkoly a sociální potřeby učitelů spolu korespondovaly nebo byly vyvážené. Ředitel jde podřízeným osobním příkladem. Učitelé uznávají zvolený způsob řízení, prokazují vysokou pracovní morálku, navzájem spolupracují. Ve sboru se nevyskytuje přetěžování lidí, důraz je kladen na osobní styk, autentičnost jednání, nepředstírají se činnosti, panuje rozumný nadhled.“⁸

Schématem, jež jsem popsala v úvodu kapitoly (viz obr. 3) protékají jednotlivé direktivy. Lze je rozdělit na dva základní druhy:

- direktivy vnější
- direktivy vnitřní

⁶ GOLD, A. *Řízení současné školy: o práci učitelů na střední úrovni řízení*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998, s. 15.

⁷ KANTOROVÁ, J. Klima školy versus školní klima. *Řízení školy*. 2009, roč. 6, č. 9, s. 25–29.

⁸ KANTOROVÁ, J. Klima školy versus školní klima. *Řízení školy*. 2009, roč. 6, č. 9, s. 25–29.

1.1.1 *Direktivy vnější*

Direktivy vnější, jak již název napovídá, přicházejí do školy z vnějšku. V naprosté většině přicházejí ze zákonodárného parlamentu. Jedná se o zákonné normy (zákony, vyhlášky a nařízení vlády) včetně metodických pokynů, které jsou všem školám doporučeny dodržovat. Dále je potřeba věnovat pozornost pokynům od zřizovatele.

„Direktivy vnější jsou jedním z nástrojů vzdělávací politiky, která by měla být do té míry nadstranická, aby při výměně vlády či dokonce jen ministra resortu školství zbytečně nedocházelo ke zvratům a nebyla tak narušována potřebná kontinuita vývoje. To znamená, že hlavní vize a k ní příslušná strategie by měly být výsledkem celospolečenského konsensu.“⁹

1.1.2 *Direktivy vnitřní*

Vnitřní direktivy a nařízení jsou řády a směrnice schválená a podepsaná ředitelem školy. Ten za ně nese zodpovědnost, ten je povinen je v případě potřeby obhajovat a zdůvodňovat před kompetentními orgány. Protékají všemi stupni školy (viz obr. 3). Každý ze zaměstnanců školy je povinen se jimi řídit a dodržovat je.

Z uvedeného je zřejmé, že systém může být teoreticky nezodpovědným ředitelem zneužit, ke svým osobním, řekněme až despotickým cílům.

Proto je nezbytné dbát důraz na kvalitní výběrová řízení a na dostatečnou kontrolu především z pozice zřizovatele, školské rady a České školní inspekce, zda chod školy odpovídá záměrům, které jim při konkurzním řízení nastínil úspěšný uchazeč. Tato otázka ale není problematikou mé práce, proto uvádím jen tuto stručnou poznámku.

Jak ale ony vnitřní direktivní nařízení nastavovat a zavádět?

- 1) Při jejich stanovování se k nim musí mít možnost vyjádřit všichni učitelé, kterých se týkají.
- 2) Během jejich fungování a platnosti může každý učitel vyjádřit svobodně své výhrady (včetně zdůvodnění!) a návrhy na zlepšení daných pravidel bez toho, že by byl jakkoliv zesměšňován, znevažován nebo dokonce trestán.

Jak jsem uvedla výše, za veškerá vnitřní nařízení zodpovídá ředitel. Pokud ale nemá oporu pro své názory a nezná názory svých podřízených, často pak následně dochází ke zbytečným střetům a konfliktům.

⁹ PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 33–34.

„Mezi stresující faktory, ovlivněnými vedením školy, jsou uváděny mj. následující:

- nejasná koncepce práce školy,
- nejednoznačnost řídicích pokynů spojená s váhavostí v rozhodování,
- nevypočitatelnost jednání vedoucích pracovníků,
- nerozumná, nereálná očekávání vedení školy,
- neexistence, nebo nedodržování jasných kritérií pro hodnocení učitelů a žáků,
- neschopnost vytvořit podmínky pro práci školy (včetně technických a materiálních),
- odborná nezpůsobilost vedení školy,
- direktivní nařízení, nepřihlízející k sociálně emotivním potřebám učitelů¹⁰

Je třeba poznamenat, že direktivy se mohou dělit na všeobecné, týkající se všech (například kdy začíná a končí vyučování ve škole), tak i direktivy dílčí (například jaká jsou pravidla pro výuku jazyků). Tyto dílčí direktivy většinou připravují předmětové komise (na jejichž jednání jsou i oponovány) a ředitel je schvaluje již připravené.

Je důležité mít však na paměti, že každý se může mýlit (dokonce i ředitel školy) a až dodatečně se ukáže, že nějaké nařízení není dobré nebo je dokonce kontraproduktivní, a pak je nezbytné ho změnit či upravit. Proto je důležité, aby se k nařízením mohli vyjádřit i noví kolegové, kteří nebyli přítomni v době zavedení.

Pokud bude omezována iniciativa zdola, přestanou mít učitelé pocit, že mohou něco na chodu školy ovlivnit. Ti iniciativní, budou mít tendenci dříve či později odejít. Ti poddajnější budou mít pocit, že plní jen nějaká nesmyslná nařízení shora.

Základem dobré manažerské práce je přitom vychovávat a udržovat učitele v otevřenosti. Nebát se říci svůj názor, svou představu, byť by nebyla dobrá či správná, a o této představě umět diskutovat a obhajovat ji. Pracoviště, kde lidé mají strach svůj názor otevřeně říci nebo svůj nápad vyzkoušet, jsou zárodečnou půdou pro zákulisní intriky a pomluvy.

Domnívám se též, že znakem dobrého managementu je také oddělování negativní a pozitivní kritiky. Negativní kritikou mám na mysli pouhé kritizování něčeho špatného nebo nefungujícího. Pozitivní kritikou pak rozumím doplnění vlastního nápadu, jak situaci či problém řešit nebo jakou jinou cestou zkusit jít.

¹⁰ BACÍK F.; KALOUS J.; SVOBODA J., aj. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: Pedagogická fakulta univerzity Karlovy, 1998, s. 317–318.

1.2 Horizontální, kolegiální vztahy

Po nastínění vertikálních, řídicích vztahů a rozboru přijímání a uplatňování direktivních nařízení a rozhodnutí v předchozích kapitolách se dostávám ke stěžejní části mé práce – popis, posouzení a hodnocení horizontálních pracovních vztahů. Tedy vztahů kolegů – učitelů na stejné řídicí úrovni, kde hrají významnou roli klíčové pojmy mé práce: kolegalita a individualita ve spojení s participací učitelů na chodu školy.

1.2.1 Kolegalita a individualita

„Jde tedy o to, aby kolegalita současně spojovala sílu a tvořivost jedinců. Je vhodné snažit se směřovat k takovým způsobům spolupráce, které mobilizují sílu skupiny a současně přitom podporují individuální rozvoj. Kolegalita by neměla potlačovat individualitu.“¹¹

Výše nastíněná citace podle mého názoru velmi vhodně propojuje oba zdánlivě antagonistické pojmy. Je vůbec možné v praxi tyto dvě protichůdné veličiny propojit a dát tak do pohybu tolik potřebnou a nutnou spolupráci učitelů s ohledem na jejich individuální vnímání a potřeby? Domnívám se, že ano, pokud je ve škole nastoleno vhodné klima, které lze pro naše potřeby chápat jako „sociálně – psychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak je hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.“¹² Potom zcela jistě tato složka zaručí klid a pohodu pro spolupráci učitelů a současně rozvoj individuálních schopností jedince.

Pojďme si však nyní zkusit nastínit charakteristiku obou pojmů odděleně, a přesto v souvislostech s tím protějším.

1.2.2 Individualita, charakteristiky a její přístupy ve vztahu ke kolektivu

Každý člověk je individualita. Jedinečná a neopakovatelná. Tato individualita je během života jednotlivce podporována a rozvíjena, ale také zraňována a potlačována prostředím, ve kterém člověk žije, kulturou a výchovou, které se mu dostává a kterou přijímá, a v neposlední řadě postupným uvědomováním si individua svých vlastních schopností a talentů daných mu do vínku geneticky, z nichž některé vnímá pozitivně

¹¹ POL, M. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 71.

¹² PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 107.

(jsem rád, že jsem takový nebo že jsem lepší než druzí) a jiné naopak negativně (není mi dáno, jsem slabý, zaostávám, nemůžu).

Člověk během života poznává a učí se, co je dobré a co špatné, co se smí a co se nesmí, co od něj okolí očekává a co naopak odmítá. Hledá vzory, které se snaží napodobovat, a naopak se vyhýbá lidem, kteří jsou mu nesympatičtí a kterým se podobat nechce. Na základě vnímání skutečnosti a uspokojování svých potřeb si buduje své hodnotové žebříčky, vytyčuje životní cíle a hledá cesty pro jejich naplňování.

Přestože je každý člověk nezaměnitelná a neopakovatelná individualita, objevilo se v historii mnoho škol, které se snaží jednotlivé osobnosti zařazovat k několika základním typům podle jejich postojů a chování. Pro účely svého popisu individuality krátce zmíním ty nejvýznamnější. Už ze starověku pochází základní dělení na sangviniky, choleriky, flegmatiky a melancholiky (Hippokratova typologie temperamentu).¹³ Tato klasifikace byla postupem doby mnohokrát doplňována a upřesňována. Významnou a stále živou klasifikací temperamentu je typologie Carla Gustava Junga, která dělí lidi do dvou kategorií: na extroverty a introverty.¹⁴ Nebudu zde detailně zkoumat jednotlivé typy, nicméně ráda bych uvedla, co považuji pro svou práci za podstatné.

I ve školách se velmi často vyskytují lidé nadprůměrně aktivní, kteří jsou rádi vidět, rádi jsou středem pozornosti, v neznámém prostředí nebo s neznámými lidmi nejčastěji zahajují konverzaci a udávají směr diskuze. Jsou to extroverti. Z pohledu Hippokratovy typologie se jedná především o choleriky a sangviniky. Pokud je jejich řečnost podepřena znalostmi, schopnostmi a umem, pak je okolí obdivuje a považuje za charismatické. Není třeba je příliš pobízet – rádi předávají své schopnosti a znalosti druhým. Jiná situace je v případě, že jejich schopnosti a znalosti jsou (často i hluboko) pod jejich vlastním osobním míněním. Potom je třeba je brzdít a mít se na pozoru před jejich, byť i dobře míněnými hypotézami a návrhy, které jsou právě vlivem nedostatečných znalostí spíše vzdušnými zámky a chimérami.

Mnohem menší podíl tvoří učitelé – introverti; z pohledu Hippokratovy typologie se jedná spíše o melancholiky a flegmatiky. Většinou jsou to lidé pasivní, stojící ve stínu a spíše naslouchající. Pokud se jedná o lidi s malými schopnostmi a znalostmi, pak mohou pod vlivem zkušených kolegů v okolí načerpat informace a nové podněty a vystoupat výše. Není u nich (na rozdíl od extrovertů) nebezpečí, že by vynášeli své

¹³ VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2010, s. 218.

¹⁴ VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2010, s. 228.

nepodložené soudy, při diskuzi spíše mlčí. Pokud jsou introverti lidé schopní, zkušení a moudří, pak je ve vlastním zájmu managementu školy i kolegů jim dát najevo svůj obdiv (na rozdíl od extrovertů nehrozí, že by ho zneužili) a případně je nějakým „jemným“ způsobem popíchnout, aby se nebránili o své zkušenosti, znalosti a um se podělit s ostatními kolegy.

Zajímavou typologii uvádí Zdeněk Kesner ve svém článku Kompetence učitelů 1 v časopise Řízení školy, který dělí učitele na následující typy:

- **lhostejný** (projevuje nízký zájem o plnění úkolů a zároveň má nízký zájem o žáky – o tyto bychom neměli stát),
- **sousedský** (má nízký zájem o výkony, ale přitom vysoký zájem o žáky),
- **úkolový** (preferuje výkon na úkor zájmů žáků, které bývají velmi rozmanité – jeho oblíbenost a autorita je mezi žáky omezená),
- **týmový** (klade velký důraz na plnění úkolů a zároveň má velký zájem o žáky – ideální typ učitele),
- **kompromisní** (projevuje vyvážený zájem o dobré znalosti žáků a má k nim celkově dobrý vztah).¹⁵

Důležitým faktorem pro jakoukoliv lidskou činnost je motivace jednotlivce. Bezpochyby primárním faktorem je, aby daná činnost člověka bavila. Pokud učitele nebaví učit nebo práce s dětmi, pak ani zvyšování dalších motivátorů nezajistí dostatečný důvod pro snahu „být lepším pedagogem“. Jaké jsou ale ony další motivační faktory? Proč jedinec, kterého to baví a který má dostatečné předpoklady, začne učit? Sama jsem si na základě svých osobních zkušeností s pedagogickou praxí stanovila jako hypotézu pořadí: dobré mezilidské vztahy na pracovišti, menší přímé pracovní zatížení (prázdniny) a teprve za nimi výši platu. Tuto hypotézu beze zbytku potvrdily hloubkové rozhovory, které uvádím ve výzkumné části práce. Ke shodným závěrům došel např. i J. Světlík,¹⁶ kde cituje svůj výzkum. Je tedy vidět, že právě vztahy na pracovišti jsou skutečně základním a stěžejním pilířem při budování a stabilizaci pedagogického sboru.

1.2.3 Kolegialita jako základní pilíř dobrých vztahů na pracovišti

„Je dobré mít na paměti, že lidé mohou spolupracovat na dobré stejně jako na špatné věci, někdy mohou spolupracovat kvůli spolupráci samé. Velmi tedy záleží, mimo jiné,

¹⁵ KESNER, Z. Kompetence učitelů 1. *Řízení školy*. 2009, roč. 6, č. 8, s. 24–29.

¹⁶ SVĚTLÍK, J. Vnitřní prostředí školy. *Učitelé listy*. 2007/2008, roč. 15, č. 7, s. 1–3.

i na dobrovolnosti, směru, obsahu a dalších charakteristik spolupráce. Kolegialita by proto měla plnit mnoho funkcí:

- odstraňovat bariéry mezi skupinami učitelů a mezi učiteli a vedením
- podporovat výměny názorů a zkušeností, které by měly vést ke konsenzuálnímu rozhodování
- vytvářet a upevňovat mezi učiteli pocity jednoty a vzájemnosti¹⁷

Chceme-li budovat kvalitní kolegiální vztahy na pracovišti (resp. ve škole), musíme vyjít z pozice managementu. Nejsme-li ředitelem nebo alespoň významným zástupcem ředitele, je naše snaha prakticky odsouzena k nezdaru. I v případě alespoň nějakého úspěchu je velmi vyčerpávající, pokud hlavní iniciativa změn vychází od řadového učitele.

Ředitel působí jako akvarista, který poskytne rámec (akvárium, dostatečné množství vody, potravy a volnosti) a pak sleduje, jak se rybičkám daří a jak prospívají. (B. Prus: „Dovolte lidem, aby byli šťastni, podle jejich vlastního uznání“).¹⁸ Špatný je ředitel, který se budí každé ráno s pocitem hrůzy, kdo ho chce připravit o místo, a co se kde za jeho zády suší. Špatný je i ředitel, který sedí na svém místě jako žába na prameni, věcem nechává volný průběh a jen čeká, kdo za něj co udělá a vyřeší. Dobrý a moudrý ředitel ví, že dostal šanci (ted' a tady) vést a řídit školu, možnost realizovat své představy a vize. Uvědomuje si, že školu nedělá sám, ale že se musí opřít o své podřízené. Dát jim možnost realizovat jejich vlastní sny a představy, tak aby současně naplňovaly jeho vize, případně je o nich přesvědčovat a nenásilnou formou koordinovat. Zde je dobré si připomenout, že důležitým faktorem ovlivňujícím onen rámec či klima školy je složení pedagogického sboru. Ředitel, pokud přichází do již zavedené školy, těžko může vyměnit během krátké doby třeba polovinu pedagogického sboru. Musí pracovat s těmi učiteli, které má k dispozici. Právě to je znakem dobrého ředitele – kvalitně řídit reálný kolektiv, nikoliv pouze deklamovat, jak by měli ideální podřízení vypadat. Například PhDr. Helena Vrbková ve svém článku uvádí: „Základním pravidlem jedné zahraniční firmy, ve které jsem pracovala, bylo, že když nepracují podřízené, nemění se oni, ale jejich nadřízený se vymění za schopnějšího.“ „Proč tomu tak není v našich školách?“¹⁹, mohu se ptát společně s autorkou.

¹⁷ POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1999, s. 13.

¹⁸ BARTÁK, M. *Velká kniha citátů*. Praha: Plot, 2010. s. 114.

¹⁹ VRBKOVÁ, H. Kázeň pedagogů. *Řízení školy*. 2011, roč. 8, č. 11, s. 31–33.

Složení pedagogického sboru, jak jsem uvedla, je tedy víceméně stabilní. Přirozené odchody (do důchodu, na mateřskou dovolenou, změna bydliště učitele) by měly být nahrazovány pečlivým výběrem nových vhodných adeptů. Jakýkoliv cílený, záměrný tlak managementu na odchody, byť i daný snahou snižovat stavy (často i pod tlakem zřizovatele), způsobí vždy nervozitu v pedagogickém sboru a negativně tak působí na spolupráci. Složení pedagogického sboru je možné posuzovat z několika hledisek, které mohou ovlivňovat klima školy jak v pozitivním, tak i negativním smyslu:

- 1) **vyváženost podle pohlaví** – dlouhodobá feminizace školství, která stále ještě na mnoha místech přetrvává, s sebou přináší jak pozitivní (obecně větší empatii, citlivost a pečlivost žen – učitelek), tak i negativní (problematické vztahy v čistě nebo převážně ženském kolektivu, potlačování věcného přístupu, apod.) prvky,
- 2) **věková vyváženost sboru** – známou skutečností je zvyšující se průměrný věk učitelů, daný velice slabým přílivem mladých pedagogů po vysoké škole; mnohdy jsou ředitelé nuceni využívat pomoci pedagogů v důchodu a to i na dobu v řádu mnoha měsíců či několika let,
- 3) **struktura učitelů dle přístupu k žákům** – zde je myšlen poměr dominantních, autoritativních učitelů vzhledem k liberálním, demokratickým učitelům (dominantní učitelé přinutí třídu se semknout, být více solidární a pomáhat si, ale klesá výkon celé třídy, zatímco u liberálních učitelů roste výkon třídy, ale snižuje se její integrace),
- 4) **poměr učitelů všeobecných předmětů, odborných předmětů a učitelů odborného výcviku** – velmi významný faktor klimatu školy daný širokým rozptylem charakterů a zájmů ve vztahu k určité stavovské hrdosti až rivalitě.²⁰

Pokud je tedy onen rámec dán – je prodiskutovaný, oponovatelný, dostatečně flexibilní a otevřený případným inovacím, je zapotřebí jej naplňovat obsahem. To už je záležitostí kolegiálních vztahů na pracovišti.

Kolegialita může mít různé úrovně spolupráce. Autoři Pol a Lazarová²¹ ve své knize Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy citují Littleovou a vystihují prostřednictvím její studie čtyři různé úrovně kolegiálních vztahů mezi učiteli. Jsou jimi:

- společenská konverzace

²⁰ SVĚTLÍK, J. Vnitřní prostředí školy. *Učitelé listy*. 2007/2008, roč. 15, č. 7, s. 1–3.

²¹ POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1999, s. 15.

- pomoc a podpora
- sdílení a výměny názorů a zkušeností
- společná práce

První tři úrovně Littleová považuje za relativně slabé formy, ve školách jen spíše stvrzující status quo.²² Domnívám se však, na rozdíl od autorky, že i tyto formy spolupráce jsou prospěšné a tvoří nezbytný základ pro společnou práci. „Ke společné práci, coby nejsilnější formě, řadí Littleová týmové vyučování, společné plánování, pozorování (hospitace), akční výzkum, koučování ze strany kolegů, mentorskou práci, atd.“²³

Než se pustíme do podrobnějšího popisu jednotlivých typů spolupráce, musíme si uvědomit specifickou učitelkou profesí, která ji odlišuje od většiny ostatních zaměstnání. Učitelkou sbor je v podstatě kolektiv solitérních manažerů.

Co tím mám na mysli? Učitel je členem pedagogického sboru a podřízeným ředitele školy, ale současně je manažerem své třídy, respektive organizátorem dění ve třídě během hodiny. Má dány mantinely a prostředky pro svou práci, má stanoveny cíle, kterých by měl se svými žáky dosáhnout, ale je plně na něm, jakou cestou tyto cíle uskuteční. Je tedy zřejmé, že základní manažerská pravidla pro vedení kolektivu (v tomto případě žáků ve třídě) jsou pro práci dobrého pedagoga nedílnou a nezbytnou součástí. A je jedno, jestli jsou naučené, získané praxí nebo prostě dané nadáním a talentem.

Navíc je každá třída zcela jiná, jak mi potvrdí každý, kdo někdy učil. Co platí a funguje v jedné, nelze ve druhé použít vůbec nebo jen omezeně. Ve třídě, kde jsou žáci vnímaví a mají zájem, letí čas neuvěřitelně rychle, zatímco v jiné se jenom vleče. Právě tehdy se ukáže, jaký je učitel manažer. Neměl by chtít hrát hlavní roli, ale měl by být skutečným režisérem výuky.

A co znamená pojem solitérní? Ve většině profesí pracují kolegové spolu – stavebníci na jedné stavě, zámečníci v jedné dílně, úředníci v jedné kanceláři. Učitelé sice učí na jedné škole, ale vlastní výkon profesí se děje ve třídě, a tam je každý učitel se žáky sám. Se svými kolegy se tedy vidí a mluví s nimi (až na výjimky) pouze mimo vlastní pedagogický proces, ať již ve sborovně, budově školy, případně i mimo pracoviště.

²² LITTLE, J. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*. 1990, roč. 91, č. 4, s. 509-536.

²³ POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1999, s. 15.

„Učitelé pracují do značné míry odděleně v určité izolaci od ostatních kolegů, a aby školy tuto skutečnost vyrovnávaly, musí udělat něco víc, než jen zvýšit počet pravidelných porad.“²⁴

Nyní budou podrobně rozebrány jednotlivé úrovně kolegiálních vztahů citované v knize *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy* od autorů Pol a Lazarová.²⁵

1.2.3.1 Společenská konverzace

Nejnižší úroveň kolegiálních vztahů, ale troufám si tvrdit, že naprosto nezbytná! Vždyť jak se nový kolega seznamuje se stávajícím učitelským sborem?

Nejdříve probíhá představování jmenovitě, spojené s vyučoványými předměty. Kolik jmen si asi zapamatuje? A právě při společenské konverzaci (nejčastěji ve sborovně) má možnost postupně nahlédnout do rodinných poměrů jednotlivých učitelů, zjišťuje, co je zajímavé, co od nich asi může očekávat, jak se chovají a podobně.

A naopak může před ostatními prezentovat sám sebe. A záleží pouze na něm a na jeho povaze, jak a co na sebe prozradí, případně s kým ze sboru si porozumí více a s kým si naopak bude udržovat pouze určitý společenský odstup.

Společenskou konverzaci je možné chápat jako určitý ventil a relaxaci, jak si odpočinout od stresující a náročné práce při hodinách se žáky. Jak již bylo řečeno, je nejnižší úrovní kolegiálních vztahů. Neměla by tudíž zůstat dominantním nebo dokonce jediným způsobem komunikace.

1.2.3.2 Pomoc a podpora

Pomoc a podpora je vyšším stupněm na žebříčku kolegiální spolupráce. Vždyť kolikrát přijde unavený kolega po hodině do sborovny či kabinetu a s povzdechnutím si postěžuje, jaké měl zase trápení se žákem XY. Rada (jak s daným žákem vycházím při hodinách já sama) případně sdílení problému (daný žák se zhoršil i při mých hodinách) může kolegu psychicky povzbudit. Navíc může být i startovním impulsem pro další debaty (případně i v širším kruhu) a pozdější řešení problému.

Pomoc a podpora se nemusí týkat přímo pouze pedagogických činností a může mít i nejrůznější formy. Můžeme pomoci kolegyni s nemocným dítětem, můžeme pomoci kolegovi v těžké životní situaci (například úmrtí v rodině, rozvod nebo finanční

²⁴ NAAR, D. Přínosy a nesnáze tmelení učitelského sboru. *Učitelé listy*. 2002/2003, roč. 10, č. 8-9, s. 9.

²⁵ POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1999, s.15.

problémy). Vše se ovšem odvíjí od dostatečné důvěry a silných kolegiálních vazeb daných roky společné praxe.

V žádném případě by pomoc a podpora neměly být vnucované nebo poskytované tak, že by dotyčný měl pocit zavázanosti nebo potřeby pomoc v budoucnu vracet či nahrazovat. Velmi často pomoc a podpora týkající se přímo pedagogické činnosti ústí ve vyšší stupeň spolupráce, a sice:

1.2.3.3 Sdílení a výměny názorů a zkušeností

Toto sdílení již neznamena jen postěžování si či letmou radu a účast. Zde se jedná o dlouhodobou a koncepční činnost, kdy si učitelé sdělují především vlastní pozorování změn v chování či přístupu k výuce jednotlivých žáků nebo i celých tříd. Proto také sdílení a výměny názorů neprobíhají pouze v kabinetu nebo ve dvojicích, ale řeší se také na předmětových komisích nebo celoškolních poradách.

Přesto i tato forma spolupráce je postavená primárně na individualitách a individuálním vnímání jednotlivých učitelů. Tedy proběhne postupně sdělení mého názoru, vyslechnutí názoru druhého (druhých) a poté následně má reakce, jako změny ve výuce při mých hodinách. V případě třídního učitel případně i osobní rozhovor s problémovým žákem.

1.2.3.4 Společná práce

Společná práce je nejvyšší formou spolupráce a kolegiality v pedagogickém sboru. Zdůrazněme, že společná práce, na rozdíl od všech předchozích způsobů spolupráce, je skutečně prací spolu, nikoliv jen *vedle sebe*.

Zdánlivě se jedná o protimluv, vždyť jsem pedagogický sbor přirovnávala ke kolektivu solitérních manažerů. Není tomu ale tak, jak hned vysvětlím.

Společná práce může mít nejrůznější formy. Společnou práci se může stát i sdílení a výměny názorů a zkušeností pokud je prováděna opakovaně a je průběžně doplňována zpětnou vazbou (tj. sdělují druhému, jaké reakce vyvolala změna ve výuce).

Další (řekla bych, že nejčastější) formou společné práce, jsou pozorování (hospitace, náslechy). Kdy se (většinou mladší kolega) zúčastní hodiny zkušenějšího kolegy, a to buď jako zcela nestranný pozorovatel, nebo případně (po domluvě) může i vstupovat aktivně do výuky. Někde může být zbytečný stud důvodem menšího využívání této formy spolupráce, ale žádná slova (jak a proč to dělám) nemohou nahradit činy (co

skutečně dělám). Slova mohou následovat až po vlastní hodině v rámci rozboru, ať již jako dotazy pozorovatele (jak je možné, že ...), tak i jako postřehy zkušenějšího (všiml jste si, že ...).

Jinou formou společné práce je společné plánování. I tato forma je podmíněna fungujícími nižšími formami spolupráce. Jak často slychají rodiče žáků stížnosti, že mají v jednom týdnu (ne-li dokonce v jeden den) několik důležitých písemek? A přitom právě společné plánování může přinést jednoduché řešení problému – upravit výuku tak, aby se klasifikační testy, výklad nové látky a opakování v různých předmětech nepřekrývaly, ale vzájemně doplňovaly.

Dalšími formami společné práce uváděnými v knize *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy* od autorů Pol a Lazarová jsou koučing ze strany kolegy (individuální diskuse nad problémovými situacemi a možnostmi jejich řešení včetně formulování zobecněných zkušeností) nebo mentorská supervize (vedení v reálných situacích).²⁶ Tyto činnosti, se kterými se v současné praxi příliš nesetkáváme, jsou zaměřeny především na nově nastupující kolegy, těsně nebo krátce po promoci. Měly by jim usnadnit vstup do reálné praxe, která pro ně může být v různých aspektech překvapivá nebo i nepochopitelná.

Zatímco u následků je možné (a často se tak děje) se domluvit přímo se zkušenějším a uznávaným kolegou, pak u koučingu nebo mentorské supervize vychází primárně iniciativa od ředitele nebo některého z jeho zástupců či vedoucího předmětové komise. Může tak být primárně (minimálně ze začátku) chápána spíše jako povinnost, nikoliv pomoc. Proto je nutné, aby tyto formy prováděl opravdu zkušený a dostatečně empatický a ochotný pedagog, mají-li přinést kýžený efekt.

Poslední formou společného vyučování parafrázovanou autory Polem a Lazarovou je týmové vyučování.²⁷ Tato forma funguje na větších školách a je postavena na odborných kvalifikacích učitelů – sestavují se předmětové komise, které jejich činnost řídí a upravují. „Týmy jsou sestavovány dle aprobací, o čemž rozhoduje předmětný obsah úkolů... Úspěšná součinnost ve skupině vede k univerzálnosti členů, jak uvnitř, tak v okolí týmu. Práci skupiny podněcuje pozitivně laděné mikroklima. Členové skupiny by se neměli měnit, nevedou-li k tomu vážné důvody“.²⁸

²⁶ viz. POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1999, s. 15.

²⁷ POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1999, s. 15.

²⁸ KESNER, Z. *Kompetence učitelů 2. Řízení školy*. 2009, roč. 6, č. 9, s. 21–24.

Jak ale učitele ke společné práci pobídnout a přitom potlačit možné negativní pocity vnímání? Existuje jistě více cest, zde bych ale zmínila dvě z nich.

První je neformální mimoškolní setkávání, mám na mysli akce ke Dni učitelů, předvánoční večírky, případně Mezinárodní den žen, je-li ve škole většina učitelek. Nezbytným předpokladem je ale iniciativní a organizačně schopný kolega ve sboru a zcela jistě nepovinná účast (ne každý má zájem se bavit, ať již z nejrůznějších důvodů). Pokud totiž pořádá podobné akce samo vedení školy nebo externí organizátor, pak většinou tyto akce získávají formální a sterilní nádech, kdy o podpoře sdílení a týmového ducha lze těžko mluvit.

Druhou formou, poměrně novou, je tzv. teambuilding, tedy obecně tmelení pracovního kolektivu. Existují firmy, které se pořádáním těchto akcí zabývají a mají s nimi bohaté zkušenosti. Praktické zkušenosti s využitím u pedagogických školních sborů uvádí například Dalibor Naar.²⁹ Na těchto akcích jsou učitelství a všední pedagogické starosti jakoby zapomenuty (až na případné večerní rozhovory). Učitelé jsou náhodně rozdělováni do skupinek a účastní se různých sportovních či vědomostních soutěží. Mnohdy překvapí sami sebe, mnohdy objeví skrytý talent v tiché kolegyni, jindy zase zdánlivý suverén projeví i svou nešikovnost. V každém případě je to velice praktická záležitost, která může prolomit určitou hráz mezi staršími a mladšími kantory, případně bariéru vzniklou několikaletou zakonzervovaností a strnulostí pedagogického sboru, jenž postrádá mladou krev. Možnost, jak se zastavit v každodenním shonu, být na jeden nebo dva dny, a přitom poznat své kolegy i z jiných než odborně-pracovních stránek.

1.2.4 Učitelství jako celoživotní vzdělávání

Učitelství znamená celoživotní setkávání s ostatními kolegy a také celoživotní vzdělávání. Učitel, který není otevřený novinkám, kterého nepřekvapí úspěchy nových metod a postupů, již pouze stagnuje. Jeho schopnost učit, zůstává omezena jeho dosavadním rozsahem. Samozřejmě, že u staršího zkušeného pedagoga, který poctivě celý život rozšiřoval své obzory, je i v tomto stavu možné, že bude ještě několik let platným pedagogem, byť bez inovací. U mladších kantorů je ale takový stav na pováženou, a je jen na nich, zda pro ně má smysl ještě učit.

V předchozích kapitolách jsem uvedla formy rozšiřování znalostí a schopností učitele postavené na kolegiaritě uvnitř školy. Tyto formy můžeme chápat jako zdroje vnitřní.

²⁹ NAAR, D. Přínosy a nesnáze tmelení učitelského sboru. *Učitelské listy*. 2002/2003, roč. 10, č. 8-9.

Existují ale i zdroje vnější, mimo školu. Je žádoucí, aby pedagogové využívali pro své sebevzdělávání i je. Záleží především na učitelích samotných, jak intenzivně tyto zdroje využívají. Škola by měla vytvářet podmínky (především časové) pro využívání vnějších zdrojů. Vnější zdroje můžeme rozdělit do dvou skupin:

- 1) samostudium,
- 2) externí kurzy a školení.

Samostudium je forma velmi rozšířená a využívaná pedagogy vlastně již desítky let. Vedle odborných knih a časopisů přibyl v posledních letech i další významný, a rychle se rozvíjející fenomén – internet. Samostudiem učitel potvrzuje, že má o učitelství skutečný zájem. Věnuje mu totiž vlastní volný čas. Pomáhá mu vstřebávat novinky z oboru. Prosévá je sítí svých vlastních praktických zkušeností a posléze, pokud má pocit, že pro něj mohou být přínosné, může je vhodně zakomponovat do svých hodin.

Jediné, co škola může pro samostudium učitelům poskytnout, je dostatek volného času, tedy nezatěžovat učitele zbytečnými (mnohdy byrokratickými) činnostmi. Školy by také mohly financovat (nebo alespoň se podílet na financování) některé časopisy nebo knihy, ale v současné obtížné finanční situaci (jak zaznělo i v hloubkových rozhovorech) je to jedna z oblastí, kde školy šetří.

I při samostudiu se může projevovat kolegialita. Jednak si učitelé mohou vzájemně doporučovat, co zajímavého kde četli nebo slyšeli (na internetu se vyskytují i hodnocení kvality a přínosnosti webových stránek), jednak mohou to, co sami považují za přínosné, přímo sdělovat svým kolegům. Případně, po praktickém vyzkoušení, mohou poskytovat i informace o výsledcích, které získali.

Druhou formou vnějších zdrojů jsou externí kurzy a školení.

Učitelé by měli mít možnost vybrat si kurzy a školení, které by jim vyhovovaly. Nabídka je poměrně široká od státních či polostátních až po soukromé vzdělávací organizace v oblasti školství. Školy většinou takovou osobní iniciativu učitelů vítají a poskytují jim potřebné volno. Pokud jde o financování, tam už je to z výše uvedených úsporných opatření dost často problematické. Nicméně věřím, že se situace ve školství v tomto směru zlepší a že do budoucna nezůstane pouze u prázdných předvolebních politických slibů.

Také z externích kurzů a školení je možné přinášet informace dovnitř školy prostřednictvím absolventů jako sdílení a výměny názorů a zkušeností, a to buď jako dvou - či vícestranné rozhovory v kabinetu nebo ve formě interní prezentace pro kolegy s možností využití i moderní techniky (PC, promítání, apod.)

1.2.5 Demotivace

Někdy nechybí snaha podpořit kolegiálníitu na pracovišti, ale bohužel se volí nevhodné prostředky, případně se z přemíry snahy, kdy se až příliš „tlačí na pilu“, dospívá ke zcela opačným výsledkům, které rozhodně nebyly záměrem. Čeho se tedy vyvarovat?

Například Jiří Zlámal uvádí následující demotivující faktory, které mohou naše úsilí, byť sebelépe dobře myšlené zničit a kterým je třeba se vyhnout:

- **rozporné cíle** (chybné nebo žádné nastavení priorit),
- **nezdůvodněné, neúčelné a časté změny** (často způsobeno nedostatečně stanovenou a propracovanou strategií školy),
- **„politikářství“, intriky** (soutěžení o přízeň nadřízených dané nedostatečnou otevřeností a vytvářením prostředí, které dostatečně jasně a srozumitelně neodsuzuje neověřené nebo polopravdivé informace),
- **neefektivní schůzování** (zdlouhavé a časté porady, které ubírají zbytečně síly i čas potřebné pro kvalitní výuku),
- **tendence nadřízených k pokrytectví** (učitelé jsou vzdělaní lidé a velmi brzy pochopí, když vedení něco jiného říká a jinak se chová – dostavuje se pak zbytečná frustrace a pocit bezmocnosti),
- **nedostatek informací** (chybějící informovanost o úkolech školy – chybějící informace pak snadno mohou být nahrazeny domněnkami, mnohdy negativního vyznění),
- **ztráta profesní hrdosti** (většinu pedagogů motivuje pocit z dobře vykonané práce, raduje se z úspěchů svých žáků – nemůže je těšit, pokud škola produkuje špatné absolventy, kteří se neuplatní na trhu práce; obecně platí, že špatná kvalita absolventů je způsobena většinou nekvalitním systémem řízení, nikoliv špatnými pedagogy).³⁰

Sám autor nabízí ve svém článku i možnosti předcházení těmto negativním jevům. Určitě by se našly i další demotivující faktory, kterým je třeba se vyvarovat.

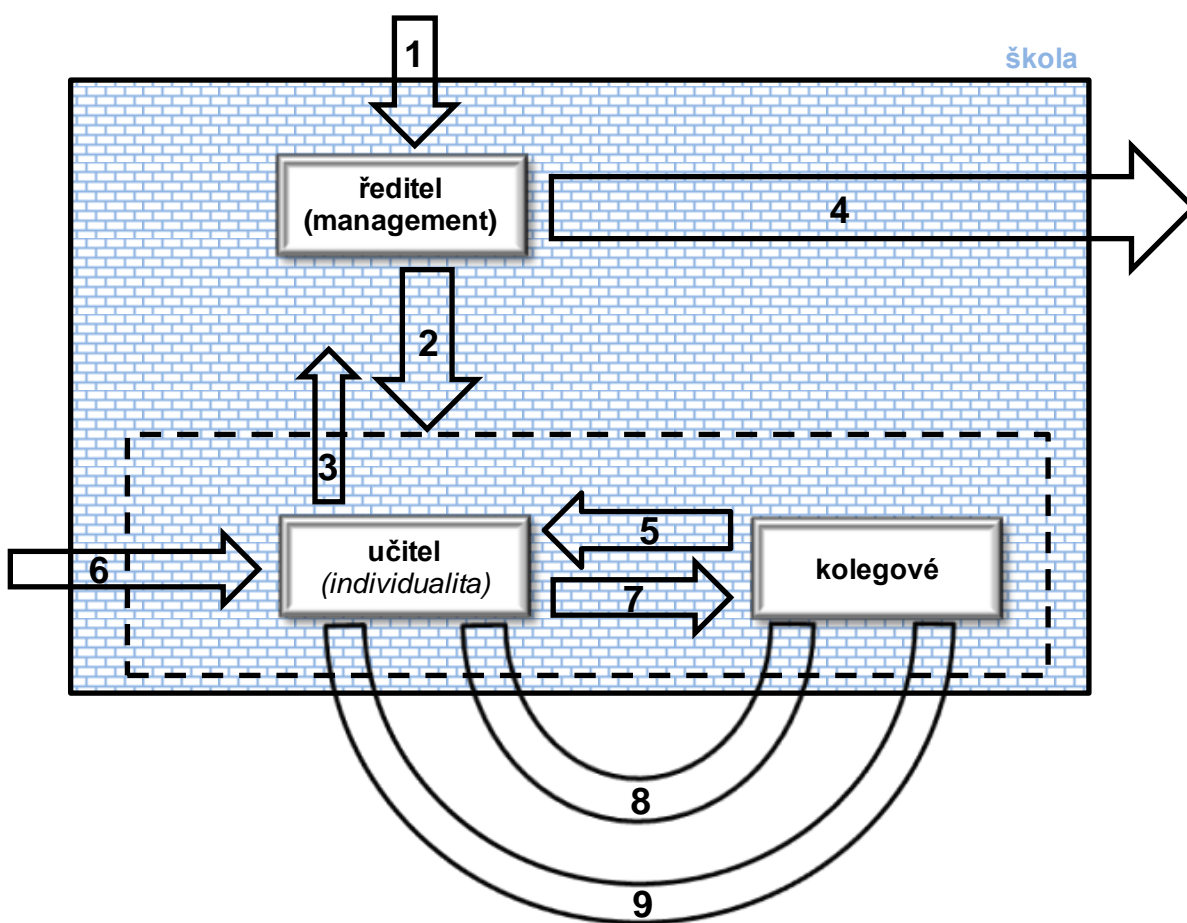
V každém případě lze závěrem této kapitoly shrnout, že pedagogický sbor lze považovat za jakýsi živý organismus. Není-li dostatečně podporována jeho vnitřní dynamika, dochází k jeho stagnaci. Důsledkem této stagnace je frustrace učitelů, nedůvěra ve vedení i kroky, které činí. Následovat pak mohou odchody pedagogů, a to zejména

³⁰ ZLÁMAL, J. Od motivace k demotivaci pedagogického sboru. *Technológia vzdelávania*. 2007, roč. 15, č. 5, s. 12–14.

kvalitních a progresivních. Jediným možným vyústěním je pak (dříve či později) výměna ředitele zřizovatelem spojený i s obměnou managementu. Neboť ztracená důvěra se jen obtížně získává zpět.

2 Závěr teoretické části

Závěrem si dovolím shrnout poznatky, které jsem získala svou dosavadní praxí, studiem literatury a realizací hloubkových rozhovorů a načrtnout, jak si představuji, možné ne zcela optimální, ale reálné a smysluplné fungování školy jako celku a vztahů v ní. K tomu si dovolím načrtnout malé schéma, které následně popíši.



Obrázek č. 4: Schéma vztahů mezi učiteli

- 1) **Direktivy shora** – zákony, vyhlášky, nařízení, metodické pokyny. Pokud jde o zákony, vyhlášky a nařízení, pak je věcí managementu jejich implementace do prostředí školy, jejich vysvětlování a interpretace. Pokud jde o metodické pokyny, pak je úkolem managementu jejich realizace s minimální zátěží na učitele. Nemyslím přenesení realizace na některého konkrétního učitele, to je v určitých případech možné a efektivní, ale zbytečné zatěžování všech. To naopak zbytečně

zvyšuje byrokracii a ubírá učitelům čas a síly, které mohou věnovat zkvalitňování své pedagogické činnosti a v neposlední řadě i odpočinku.

- 2) **Vnitřní direktivy** – nařízení daná managementem školy primárně ve formě vnitřních řádů. Vytvářejí rámec (mantinely), ve kterých se učitelé pohybují v prostředí školy, a to nejen při vlastní pedagogické činnosti. Čím striktněji jsou nařízení dána, tím užší je rámec, tím menší je prostor pro individualitu učitelů a jejich iniciativu. Zvyšuje se tak riziko odchodu právě těch dobrých kantorů. Čím volnější jsou pravidla, tím širší je prostor pro iniciativu a osobnost jednotlivých učitelů. Při velké benevolenci ale hrozí riziko zlenivění nebo zneužívání. Je velkou alchymií a znakem dobrého managementu nastavení optimálního rámce (včetně kontrolních mechanismů).
- 3) **Připomínky a iniciativa zdola** – nezbytný prvek kvalitního a progresivního pracovního (a nejen školského) prostředí. Učitelé, kteří nemají možnost vyjádřit se otevřeně k chodu školy, dříve či později budou brát veškerá nařízení managementu školy jako nutné zlo, kterému je třeba se nějak přizpůsobit. Dusivá atmosféra a tendence k odchodu zejména progresivních a svobodomyslných učitelů z takového prostředí je zřejmá. Dodejme, že připomínky zdola jsou nezbytné jak při procesu přijímání vnitřních direktiv, tak i později při jejich praktickém fungování a hodnocení následků těchto opatření.
- 4) **Formulování vize školy a její sdílení učiteli** – podle zákonů učící se organizace základní prvek. Podobně jako vnitřní direktivy by měl být diskutovatelný i diskutovaný na všech úrovních školy, přestože je primárně vystavený na autoritě ředitele školy. Škola, která nemá jasně formulovanou vizi, s níž se mohou učitelé ztotožňovat, již mohou sdílet a na níž mohou stavět své pedagogické principy a zásady, je odsouzena ke skomírání a zániku. Nestačí totiž jenom učit, jak nejlépe mohu, ale musím především vědět, proč tak činím, proč zrovna teď a proč právě na této škole.
- 5) **Ochota učit se od ostatních kolegů** – naprosto nezbytný prvek především pro začínající učitele. Odhalit jak si zkušenější kolega získává autoritu, proč ho žáci uznávají. Co, z jeho způsobů výuky před tabulí ale i jednání a chování mimo učebnu, mohu převzít a obohatit tak svůj repertoár metod. Učitel, který chce smysluplně učit, se může poučit i z negativních zkušeností – co nepovažuji za dobré nebo nechci dělat, ale zdůvodnit také sám sobě proč. Ochota znamená nejen mít chuť, ale také nebát se oslovit a mít se na koho obrátit.

- 6) **Ochota hledat i přijímat odborné zkušenosti mimo vlastní školu** – kurzy, semináře, samostudium, ale i dnes velmi oblíbené workshopy. Učitel, který nechápe nezbytnost svého celoživotního vzdělávání, není otevřený novinkám, nikdy nebude dobrým pedagogem. Tady je zapotřebí zdůraznit, že otevřeností novinkám nemyslím (nekritické) přejímání a prosazování čehokoliv nového, což může být problémem především u začínajících učitelů, ale myslím tím ochotu přijímat nové informace a dovolit jim procházet filtrem svých praktických zkušeností případně o nich diskutovat s kolegy. Právě dostatek praktických zkušeností bývá zárukou, že novinky jsou zaváděny do praxe opatrně a po dostatečném vyzkoušení.
- 7) **Ochota předávat své vlastní zkušenosti** – tady mám na mysli především vlastní praktické zkušenosti, byť sama délka praxe nemusí vždy znamenat kvalitu, tj. i relativní mladý kolega může přinést něco inspirativního. Přesto především od starších kolegů můžeme čerpat klid a rozvahu při řešení problémů. Mohu také předávat inspiraci z absolvovaných kurzů, nebo co jsem se kde dočetl. Ochota neznamená někomu vnucovat své názory, ale být připraven a ochoten pomoci radou nebo skutkem.
- 8) **Mimopracovní (lehce formální) setkávání** – vztahy diskutabilní někdy přijímané s nedůvěrou, hodně zprofanované formalismem socialistické éry. Vždy ale záleží na agilnosti iniciátora či iniciátorů obdobných akcí. Podobné akce (kdo má čas a chuť přijít) typu vánočních večírků, oslav Mezinárodního dne žen či Dne učitelů, nebo v současnosti populární teambuildingy mohou být silným impulsem pro vytváření silnějších vazeb mezi kolegy. Nebezpečí je ale zvyšování formalismu těchto akcí, pokud se jich koná hodně, tlačí se (být skrytě) na účast nebo chybí kvalitní iniciátor akce. Teprve když si člověk sám vyzkouší něco podobného zorganizovat, vidí, kolik to stojí úsilí a času.
- 9) **Mimopracovní přátelské vztahy** – na rozdíl od předchozích vztahů jsou tyto zcela neformální, dané shodnými zájmy a koníčky nebo obdobnými životními názory. Nesetkává se také při nich většina kolektivu, ale jde o dvojice nebo jen malé skupinky. Stejně jako v předchozím bodu, i zde je možné při debatách zcela samovolně probírat i pracovní témata, která právě neformálností mohou nabývat velkého významu.
- 10) **Individuální zrání a rozvoj** – u individuality jsem začala, u individuality i končím. Tento vztah není znázorněn na obrázku 5 šipkou. Pokud by byl, začínala by i končila u učitele. Pracovní prostředí a vztahy, které jsem popsala, by učitele,

jako individuum, měly naplňovat. Pokud má pocit, že dělá něco smysluplného, že jeho práce má výsledky, které ho činí šťastným a spokojeným, pak pociťuje také potřebu toto okolí zušlechťovat a zlepšovat. Vyvíjí pak maximální úsilí v takovém prostředí setrvávat a sdílet jej s ostatními. Pokud naopak má pocit marnosti svého konání, nekolegiality a zákulisních intrik či pomlouvání, pak se zvyšuje jeho vnitřní napětí a stres, již mohou vyústit až ve zdravotní problémy. Navíc sílí jeho snaha z takového prostředí odejít a realizovat své představy někde jinde, kde o ně bude zájem.

VÝZKUMNÁ ČÁST

3 Cíle výzkumu

Moje práce se zabývá kolegiálními vztahy mezi učiteli ve škole s přihlédnutím k jejich osobnostním charakteristikám. Rozebírá jednotlivé složky, kterými jsou tyto vztahy ovlivněné. Z tohoto elementárního popisu pak vyplývají otázky, které jsem si stanovila již v úvodu své práce a které tvoří stěžejní body, na které by měl můj výzkum odpovídat:

- Do jaké míry je pedagogická práce jednotlivce ovlivněna vnějšími direktivami (tj. zákonnými normami a předpisy danými primárně státem a případně také zřizovatelem) a vnitřními direktivami (tj. vnitřními školními směrnici, především školním řádem)? Jak učitelé vnímají změny ve školství mezi dřívější dobou a situací dnes?
- Existuje v současnosti mezi učiteli kolegiálnost nebo je každý pedagog spíše sólovým hráčem? Jaký přínos ze spolupráce s ostatními kolegy vidí učitelé pro svůj osobní, individuální rozvoj a co je případně důležité učinit pro udržení motivujícího pracovního prostředí ve škole?
- Jakou roli hraje v životě pedagoga jeho vlastní odborné vzdělání a jaký je postoj učitelů k potřebě celoživotního vzdělávání jako důležitému faktoru ke zkvalitňování vlastní pedagogické práce? Jaké požadavky, které by měl splňovat učitel – profesionál, deklarují sami učitelé?

Hledání odpovědí na tyto otázky by mělo být konfrontováno s uvědoměním si vlastních možností a schopností samotných učitelů (osobní limity), ale také potřebami uspokojování životních ambicí prostřednictvím nacházení souladu mezi vykonáváním pedagogické práce a svým osobním životem.

4 Výběr výzkumné metody a respondentů

Pro zpracování tématu jsem ve své práci zvolila kvalitativní metodu výzkumu. Vzhledem k časovým dispozicím práce nebylo možné dodržet hlavní rys kvalitativních výzkumů – dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis. Také nebylo možné použít postup analytickou indukci, tj. postupné rozšiřování okruhu zkoumaných osob.³¹ Proto

³¹ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000, s. 142.

jsem zvolila alternativní postup – konstantní komparaci (postup dostal název podle kroků, které probíhají současně). Při ní není hypotéza stanovena na počátku. Je zvolena pouze velikost skupiny osob (respondentů), která se již nerozšiřuje. „Výzkumník postupně sbírá údaje, hledá jejich společné a rozdílné prvky, třídí je do kategorií. Pomocí nich buduje svoji hypotézu jako teorii postavenou na základě zkoumaných údajů.“³²

Obecná struktura postupu konstantní komparace je následující:³³

1. volba výzkumného problému a zkoumaných osob,
2. hledání společných a rozdílných prvků v údajích, syntetizace; formulování kategorií jevů,
3. zjišťování vztahů mezi kategoriemi, formulování hypotézy,
4. další zpřesňování pohledu – nacházení společných rysů a pravidelností.

Ze způsobů pozorování:³⁴ vzorky událostí, terénní zápisy a participační pozorování, byly mým možností a koncipování mé práce nejbližší terénní zápisy – „...pozorovatel neuskutečňuje úplný záznam věcí, ale z existujících jevů vybírá věci, kterým věnuje pozornost. Pozorovatel sám rozhoduje, co je pro pozorování důležité a co ne“.³⁵ Nicméně i zde jsem musela řešit kompromis, neboť nebylo v mých silách navštěvovat hodiny a sborovny, abych mohla zaznamenávat, jak oslovení učitelé reagují. Navíc by zcela jistě docházelo ke zkreslení, danému mou přítomností.

Proto jsem, jako vhodnou alternativu, zvolila metodu hloubkových rozhovorů. Jako zdrojový materiál pro výzkum tedy byly využity názory respondentů respektive popis jejich postojů, nikoliv postoje a činy samotné, které by bylo obtížné ne-li nemožné pozorovat v období 2 měsíců, jež jsem na realizaci měla. Je zajímavé, že právě Gavora řadí tuto metodu (interview) do části kvantitativních šetření,³⁶ i když právě forma nestrukturovaného interview, kterou jsem použila, bývá obvykle řazena mezi kvalitativní metody. Jedná se o metodu charakterizovanou třemi základními prvky:

1. malý vzorek respondentů vybíraný záměrně, aby jednotliví respondenti dobře zastupovali zkoumané prostředí (v mém případě šest rozhovorů),
2. díky malému vzorku je možné výzkum orientovat intenzivně, tj. jít v problematice do větší hloubky a souvislostí,

³² GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000, s. 143.

³³ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000, s. 143.

³⁴ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000, s. 149–162.

³⁵ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000, s. 151.

³⁶ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000, s. 110–116.

3. naprostá volnost odpovědí, které mohou přinášet i nové a nepředpokládané informace, i když se takové rozhovory mnohem obtížněji vyhodnocují.

Při kvalitativním výzkumu není možné si udržovat odstup a nestrannost pohledu (který je naopak nezbytný při výzkumech kvantitativních), protože je nutné sblížení se zkoumanými osobami, abychom pronikli do jejich situací, ve kterých vystupují, neboť jen tak jim můžeme porozumět a můžeme je popsat. „Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku, tedy především chápat jeho vlastní hledisko – jak on vidí věci a posuzuje jednání zúčastněných.“³⁷ Právě z těchto důvodů jsem ve scénáři hloubkového rozhovoru (viz příloha č. 1), který jsem vedla podobně se všemi respondenty, s úspěchem využívala emotivní motta jednotlivých bloků. Tato motta mi pokaždé zaručila právě ono důležité sblížení se s respondentem. Z tohoto důvodu je ponechávám v náhledu scénáře hloubkového rozhovoru.

Velmi důležitým prvkem je pro výzkumníka vstup do terénu. Zde jsem s úspěchem využila funkce tzv. vrátných (gatekeepers), tj. osob, které pochopí potřebu a cíl výzkumu a „otevrou“ prostředí výzkumníkovi.³⁸ Jako „vrátné“ jsem oslovila ředitele několika středních odborných škol a středních odborných učilišť ve Středočeském kraji, kteří mi pomohli s výběrem respondentů (svých podřízených) podle mých potřeb (mého záměru) – tj. abych mluvila s muži i se ženami, s relativně začínajícími učiteli i se staršími zkušenými kantory, učícími různé předměty (přírodovědné, humanitní, odborné).

Mohla jsem oslovit jako respondenty učitele jediné školy a porovnávat jejich postoje, názory a jednání. Výstupem by pak byl jakýsi podrobný pohled na danou školu. To by svým způsobem více odpovídalo teoretickým východiskům kvalitativních výzkumů. Při tomto přístupu jsem ale měla obavu, že by respondenti nebyli dostatečně otevření, měli by (možná) obavy, co kdo na koho řekne či co jim bude (možná neoprávněně) podsouváno. Proto jsem zvolila možnost druhou – oslovit učitele z různých škol. Každý tak popisuje jiné prostředí, mezi nímž budu hledat shodné prvky, ale také identifikovat rozdíly. Navíc mohu respondentům zaručit naprostou anonymitu jejich odpovědí bez možnosti identifikace konkrétní školy, což respondentům umožní být dostatečně otevření, zejména při kritických připomínkách. Samotná realizace hloubkových rozhovorů proběhla k mé nejvyšší spokojenosti, atmosféra byla vždy příjemná, respondenti uvolnění a otevření. Mohu tedy považovat své rozhodnutí za dobré.

³⁷ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000, s. 31–32.

³⁸ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000, s. 145.

V rámci své práce jsem tedy provedla kvalitativní šetření formou hloubkových rozhovorů se šesti svými kolegy – učiteli středních odborných škola a středních odborných učilišť ve Středočeském kraji v městech menší či střední velikosti. Rozhovory se uskutečnily na vybraných školách. Shodou okolností žádný z respondentů nevyrůstal v pedagogickém prostředí, tj. žádný z jejich rodičů nebyl pedagogem. Snažila jsem se vybrat učitele různých sociodemografických charakteristik – výsledek ukazuje následující tabulka č. 1:

struktura vzorku		počet respondentů
pohlaví	ženy	3
	muži	3
věk	do 30 let	2
	30 - 50 let	2
	nad 50 let	2
vzdělání	VOŠ	1
	VŠ	5
délka praxe	do 10 let	3
	10 - 25 let	1
	nad 25 let	2
velikost obce	do 20.000 ob.	3
	nad 20.000 ob.	3
specializace (předměty)	přírodovědné	1
	humanitní	3
	praktické	2

Tabulka č. 1: *Struktura vzorku respondentů*

Scénář hloubkového rozhovoru je přílohou č. 1 této práce. V rozhovorech jsem v šesti blocích s každým z pedagogů diskutovala o jejich individuálních zkušenostech s výukou, o tom, kdo či co ovlivnilo jejich postoje k učitelské profesi. Dále jsem se ptala na spolupráci s jejich současnými kolegy, ale i s nadřízenými. Zajímalo mě, jak je samotné ovlivňují či případně omezují direktivy vedené z vnějšku i zevnitř. Zjišťovala jsem také jakou hodnotu a jaký význam pro ně má vzdělání, které museli dosáhnout pro učitelské povolání a do jaké míry považují celoživotní vzdělávání za důležité a kterému typu dávají přednost. Postoje mých kolegů mi byly inspirací i korektorem mých vlastních názorů na danou problematiku.

Mými respondenty se stali: pan Jaromír, pan Josef, paní Renata, slečna Veronika, pan Vladimír a paní Zdeňka. Respondenti jsou jmenováni podle abecedního pořádku. Jednotlivé rozhovory trvaly kolem jedné hodiny, přesněji řečeno o něco více (pouze

jeden rozhovor byl kratší než 60 minut). Rozhovory jsem zaznamenávala na diktafon. V příloze č. 2 uvádím zhuštěný souhrn názorů kolegů – respondentů, protože doslovný přepis by byl velmi dlouhý. Některé doslovné citace uvádím přímo při souhrnném vyhodnocení hloubkových rozhovorů. V závěru výzkumné části pak uvádím souhrnné zhodnocení všech hloubkových rozhovorů a hlavní závěry.

5 Vyhodnocení hloubkových rozhovorů

5.1 Vyhodnocení odpovědí pro oblast č. 1:

- Do jaké míry je pedagogická práce jednotlivce ovlivněna vnějšími direktivami (tj. zákonnými normami a předpisy danými primárně státem a případně také zřizovatelem) a vnitřními direktivami (tj. vnitřními školními směrnici, především školním řádem)? Jak učitelé vnímají změny ve školství mezi dřívější dobou a situací dnes?

Všichni respondenti se jednoznačně shodují, že jako řadoví učitelé nemají se zřizovatelem ani s jinými orgány, které jsou zdrojem vnějších direktiv. Vše si řeší vedení, které komunikuje ponejvíce se zřizovatelem; v případě maturit s Cermatem. Pokyny těchto organizací jsou jim sdělovány nepřímou. Pan Vladimír, jako zkušený pedagog, považuje převedení zřizovatele z Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy na kraje za zbytečný mezičlánek, který navýšil jen počet úřednických míst, nikoliv však funkčnost.

Co se týká stanovení vnitřních pravidel, jsou již respondenti výmluvnější. Všichni oslovení pedagogové shodně uvádějí, že nastavená pravidla u nich ve škole fungují. Za stěžejní dokument pro chod školy z pedagogického hlediska považují školní řád, jehož součástí jsou pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Všichni oslovení pedagogové byli u jeho projednávání v pedagogické radě a řídí se jím. Další důležitou vnitřní normou jsou školní vzdělávací programy. V některých školách jsou tyto plány dále rozpracovávány do tematických plánů (pan Vladimír, slečna Veronika, paní Zdeňka). Všichni dotazovaní učitelé si pochvalují možnost tyto plány aktivně ovlivňovat.

Hospitace, což je nečastější forma kontrolní činnosti, probíhají na všech navštívených školách. Většinou je provádí ředitel nebo pověřený zástupce. Jsou z nich vypracovány písemné zápisy, s nimiž je učitel vždy seznámen a má možnost se k nim vyjádřit. Je sympatické, že přínos pro svou výuku v nich spatřují především začínající

pedagogové (slečna Veronika, paní Renata). Naopak pan Vladimír je velmi kritický k těm hospitacím, které jsou jen divadlem a nikoliv přínosem pro výuku. A správně upozorňuje, že v takových případech se sami učitelé shazují před svými žáky.

Velmi zajímavou zkušenost popisuje pan Jaromír, kdy žáci sami hodnotí své pedagogy (přesněji jejich hodiny). Tato hodnocení jsou pak prostřednictvím předsedů tříd předávána jako zpětná vazba vedení školy i učitelům.

Ve všech rozhovorech zazněla v nějaké formě výtky právě na výběr žáků. Bere se (prakticky) každý, kdo se přihlásí, protože škola dostává peníze na žáka. Nezájem těchto žáků o studium je pak potenciálním zdrojem konfliktů. Pan Jaromír si ale naopak pochvaluje, že žáci nejsou zhýčkaní mazánci, ale umí se o sebe postarat. Paní Renata zase podotýká, že pokud se objeví problémoví žáci, pak mají problémy s více učiteli. Pak je také důležité, aby vnitřní normy školy byly nastaveny kvalitně a aby se opravdu dodržovaly. Jedině tak je zaručeno, že se s problémovými žáky učitelé vypořádají.

Stížnost na mzdy se objevuje všude a nemá smysl ji rozvádět. Pozitivní je, že oslovení učitelé považují rozdělování odměn na svých školách za přiměřené a spravedlivé. Jsou vždy informováni, za co odměny dostávají. Horší je, že celková výše odměn se neustále snižuje.

Pan Jaromír a pan Vladimír mluví o úspěšné snaze managementu využívat fondy Evropské unie. Byť to v rozhovorech přímo nezaznělo, velké perspektivy má jistě prohlubování vztahů učilišť s podnikatelskou sférou v různých formách (sponzoring, možnosti žáků realizovat praxe s perspektivou získání místa po vyučení).

S respondenty jsem též probírala změny, které vidí ve školství mezi dřívější dobou a dneškem, v čem spatřují přínosy a v čem naopak změny k horšímu. Všichni respondenti se shodují, že se škola mění. Bohužel spíše k horšímu. Problém spatřují ve zvyšující se nekázní a malé úctě k učitelům. Jak má učitel poskytovat vzdělání, když se bojí být přísný? Přitom přísnost a náročnost oceňují u svých vzorů. Zdůrazníme, že smysluplnou přísnost nikoli šikanu žáka. Nenalézají oporu ani ve školském zákoně, často ani u rodičů. Dřívější úcta rodičů ke kantorům je pryč, spíše ještě kryjí záškoláctví a bagatelizují i další prohřešky svých dětí. Přitom žáci jsou ve věku, kdy je třeba, aby si jasně uvědomovali mantinely, které budou muset jako dospělí dodržovat. Mnohdy žáci nacházejí cestu ke svým učitelům a začínají je chápat až v dospělosti jako absolventi (pan Josef, paní Zdeňka). Teprve až v praxi narazí, když potenciální zaměstnavatele zajímá, co skutečně umějí a žádné výmluvy jim nepomohou (pan Vladimír).

Druhý důvod, v němž respondenti spatřují uvolnění kázně na školách, je přítomnost žáků, kteří by tam být vůbec neměli. Leč vzali se, protože jejich rodiče nenašli jiné místo, kam je dát a škola na ně dostává peníze. „Takoví žáci se stávají potenciálními centry narušující chod vyučování i školy jako celku. Proto považují pregnantně vypracovaný školní řád za velmi důležitý, aby se nekázeň dala účinně potírat“. (paní Zdeňka).

„Dril není jenom zlo, ale především forma sebekázně. Pokud žák nepřinutí (k učení) sám sebe, pak se těžko něco naučí. A není-li dostatečný tlak ze strany rodičů, pak učitel prakticky nemá prostředky, jak žáka přesvědčit. A stejně jako není zkušenosti bez bolesti, není ani vzdělání bez drilu. Je přitažlivá škola, kde je samá sranda, ale v žácích zůstává jen prázdno a žádné vědomosti“. (pan Jaromír).

5.2 Vyhodnocení odpovědí pro oblast č. 2:

- Existuje v současnosti mezi učiteli kolegiálnost nebo je každý pedagog spíše sólovým hráčem? Jaký přínos ze spolupráce s ostatními kolegy vidí učitelé pro svůj osobní, individuální rozvoj a co je případně důležité učinit pro udržení motivujícího pracovního prostředí ve škole?

Všichni oslovení učitelé vnímají vztahy na své škole jako ustálené a relativně klidné. S výjimkou paní Zdeňky, kde došlo nedávno k výměně ředitele, je situace zjitřenější. Možná, že nervozita mezi učiteli se přenáší i na žáky a dochází u nich v poslední době k častějším absencím a nekázní.

V další fázi rozhovoru jsme probírali prostředí škol z pohledu opory jak při předávání zkušeností a dále při řešení konfliktů a také neformální setkávání kolegů mimo školu.

Pokud respondenti vzpomínají na své pedagogické vzory, pak je spojují tři znaky: přístnost, spravedlnost a nadšení pro svůj obor. Pokud byl učitel přívětivý a kamarádský tak především mimo třídu („mohli jsme za ním přijít“). Přístnost přitom respondenti oceňují většinou až dodatečně; v praxi nebo dalším studiu, kdy se jim získané vědomosti hodí. Spravedlnost je však hodnocena hned, byť svým ještě tehdy nezralým pohledem, a je to vždy velmi citlivý faktor. Nadšení učitele pro obor je také pochopitelné. V rozhovoru s panem Vladimírem a panem Josefem zaznělo, že nadšení a elán učitele může žáka přivést k oboru, který dříve neměl v oblíbenosti. Naopak změna takového pedagoga může zájem o obor znatelně ochladit.

Pokud jde o předávání zkušeností, pak se zdá být bezproblémové. Každý ze začínajících učitelů má ve svém okolí kolegy, na které se může s důvěrou obrátit. Zkušení pedagogové rádi předávají své zkušenosti mladším kolegům, kteří se na ně obracejí. Paní Zdeňka s láskou a úctou vzpomíná na bývalou kolegyni, která jí usnadnila vstup do pedagogického procesu po mateřské dovolené. Paní Renata ocenila svou služebně starší kolegyni, která ji v současnosti pomáhá proniknout do všech tajů učitelské profese, jak po stránce odborné, tak i pedagogické. Slečna Veronika si pochvaluje, že má jako začínající učitelka možnost hospitací, které jsou chápány jako náslechy. Říká, že tato možnost ji nutí zamýšlet se nad vlastními formami a metodami práce. Pan Vladimír jako předseda předmětové komise neustále spolupracuje se svými kolegy na možnostech zefektivnění výuky v oblasti matematiky a ICT – předmětů. Pan Josef v současné době především těží ze svých bohatých zkušeností, nicméně neodmítá jakoukoliv diskusi o vzdělávání žáků, pokud bude pro obě strany přínosná.

Poněkud rozpačitě vyzněla reakce na otázku, jak by v případě vážnějšího konfliktu učitele se žákem reagovali kolegové a vedení školy. Chápu, že prostředí po výměně ředitele je po nějakou dobu konfliktnější (paní Zdeňka). Ale vycítila jsem obavy všech respondentů; snad jen s výjimkou pana Jaromíra. Je pravda, že nikdo nemá čerstvou praktickou zkušenost s podobnou situací, takže se jedná pouze o domněnky. Pan Vladimír a paní Zdeňka vyjádřili své obavy explicitně: „Myslím, že toto je základní kámen budování kolegiálního prostředí. Pokud není atmosféra dostatečně otevřená a učitelé nemají pocit opory ve vedení, případně se obávají zákulisních intrik svých kolegů, pak tyto obavy se bezpochyby negativně promítají i do kvality výuky.“

Smysl výuky a zároveň své práce vidí učitelé v přípravě žáků pro život, a to jak po odborné tak i po praktické stránce. Velmi dobrým žákům pak dát základ i pro případné další studium (paní Zdeňka). Slečna Veronika zmiňuje problematický prvek výchovy, kdy žáci jsou konfrontováni s nemorálním, mnohdy i nezákonným chováním ve společnosti, které není nijak postihováno a je tolerováno. Velmi zajímavý je názor pana Vladimíra – cílem výuky je naučit žáky reagovat na změny.

Mimopracovní přátelská setkání s kolegy jsou na obvyklé úrovni. Pan Jaromír zmiňuje i lehce formální setkání většiny sboru (oslavy). Teambuilding jako novou formu tmelení pracovního kolektivu nezmiňuje žádný z respondentů.

5.3 Vyhodnocení odpovědí pro oblast č. 3:

- Jakou roli hraje v životě pedagoga jeho vlastní odborné vzdělání a jaký je postoj učitelů k potřebě celoživotního vzdělávání jako důležitému faktoru ke zkvalitňování vlastní pedagogické práce? Jaké požadavky, které by měl splňovat učitel – profesionál, deklarují sami učitelé?

Velmi různorodé jsou názory respondentů na otázku podílu zdrojů (teorie/škola x praxe) pro kvalitní výuku. Není divu, že právě zde se projevuje individualita velmi výrazně. Velmi kritický ke kvalitě výuky didaktiky na vysoké škole byl pan Jaromír (na vysoké škole se připravuje na zkoušky, nikoliv na výuku). Podobně kritické jsou i slečna Veronika (na vysoké škole je příliš akademické prostředí) a paní Renata (škola dodá jen znalosti). Pan Vladimír a paní Zdeňka odhadují poměr teorie a praxe přibližně půl na půl. Nejvyšší podíl teorie udává pan Josef – 70%. Uvážíme-li, že první tři jsou začínající pedagogové, zatímco druhá trojice jsou pedagogové zkušení, pak se neodbytně vkrádá zdůvodnění (hypotéza): dnešní pedagogické vysoké školy jsou mnohem horší kvality než dříve. Samozřejmě, že tak příkré odsouzení nelze stavět na pouhých šesti hloubkových rozhovorech. Navíc je možné, že hodnocení je ovlivněno i generačním přístupem, možná i dalšími skrytými faktory. Přesto by bylo zajímavé, kdyby se někdo do podobného srovnání (podstatně hlouběji a cíleněji koncipovaného) pustil a pokusil se tak tuto nepříjemnou hypotézu potvrdit či vyvrátit. V mé práci toto nebylo primárním cílem.

Nicméně všichni respondenti jsou zajedno v nutnosti celoživotního vzdělávání pro učitele (učitel by měl být ve většině oblastí alespoň o krok před žáky). Technika, zejména výpočetní, ale i materiály a postupy, jde vpřed mílovými kroky. Také u společenských věd zdaleka není dokončeno nastavení rámce pro historické události (co a jak učit, vysvětlovat a zdůvodňovat). Pan Jaromír si stěžuje na nedostatek učebnic. Těžiště vyhledávání materiálů a zdrojů pro výuku se z velké části přeneslo na samotné učitele.

Nabídka kurzů pro školy je široká, formy vzdělávání jsou rozmanité. Pan Vladimír si pochvaluje možnost vzdělávat se prostřednictvím e-learningu. Pan Josef oceňuje vedení, že nechává učitelům volnou ruku ve výběru vzdělávacích akcí – podle jejich zájmu a potřeb. Paní Renata, slečna Veronika i paní Zdeňka si pochvalují, že vedení školy dává jejich dalšímu vzdělávání zelenou. Horší situace je již s financováním vzdělávání. V současné době se školám stále snižuje objem finančních prostředků, které na tuto

činnost mohou vynakládat. Pan Jaromír dodává: „Chápu, že finanční situace školy není růžová, ale když něco opravdu slyšet chci, zaplatím si rád i sám“.

Velký prostor je pro samostudium. I zákonné normy pamatují na tuto alternativu pro další vzdělávání učitelů, což považují všichni respondenti za přínosné. Paní Zdeňka si opět postěžovala na nižší možnosti školy nakupovat nové knihy, CD a DVD. Dodává však, že pokud cítí, že knihu či jiné médium opravdu potřebuje, neváhá investovat z vlastních zdrojů. Respondenti také obdivují sílu a moc Internetu. Shodují se, že i tuto možnost využívají jako zdroj hledání nových poznatků. Pan Jaromír však upozorňuje, že ne všechny informace pocházející z Internetu jsou pravdivé relevantní. „Je třeba si vybírat a zvažovat.“

Všichni respondenti deklarují snahu zlepšovat se – nikdo není rezignovaný. Je však třeba vidět rozdíly dané délkou praxe. Zatímco začínající pedagogové (slečna Veronika a paní Renata) postupně vstřebávají obrovské množství praktických zkušeností v relativně krátké době, snaží se vyzkoušet, co z nich je pro ně dobré a co ne, využívají možnosti náslechu při hodinách zkušenějších kolegů a víceméně si tak teprve formují svůj styl, pak zkušení pedagogové (pan Vladimír a pan Josef) svůj zasetý styl mají, ale nevyhýbají se ani poznávání nových metod. Tyto novinky ale podrobují důkladnému zkoumání přes filtr nastavený jejich mnoholetými praktickými zkušenostmi. A teprve pokud po pečlivém zvážení převáží pocit přínosnosti, začleňují tyto novinky postupně do výuky. Všichni respondenti však souhlasí s tím, že je potřeba zvažovat zásadní změny forem výuky, aby nedocházelo z přemíry snahy k negativnímu ovlivnění kvality výuky (netlačit zbytečně na pilu). A kvalitu výuky lze měřit až dodatečně, tj. jak jsou úspěšní a spokojení absolventi v praxi.

V požadavcích na učitele se respondenti shodují. Dobré teoretické znalosti jsou nezbytný základ. Pan Vladimír – někteří žáci jsou zvědaví. Není nic smutnějšího, než učitel, jenž opakovaně neumí žákům odpovědět na dotazy k látce, kterou vykládá. Slečna Veronika si ale stěžuje na klesající požadavky na žáky při výuce.

Jestliže znalosti jsou základ, pak schopnost předávat požadované znalosti je druhý nezbytný prvek, který teprve dělá z člověka učitele. Měl by být empatický a komunikativní (paní Renata a slečna Veronika), práce s dětmi ho musí bavit (paní Zdeňka), vnímá sebe jako člověka, který rozšiřuje dětem obzory (pan Jaromír), musí se umět snížit na úroveň žáků, aby mohl látku předávat (pan Vladimír). Pokud někdo tyto požadavky nenaplnuje, u profese dlouho nevydrží – zvlášť v současné době, kdy toto povolání není nijak lukrativní. Respondenti se také shodují, že (zejména pro praktické

obory) nepovažují za nezbytné vysokoškolské vzdělání. Je mnohem důležitější dostatečná praxe v oboru, schopnost něco předávat a záliba v práci s dětmi. Respondenti se také významně shodovali v odpovědích na otázku, kdy lze učitele považovat za již zkušeného profesionála – v dobrém smyslu slova se rutinérem kantor stává po deseti až patnácti letech praxe.

6 Závěr výzkumné části

V předchozí kapitole jsem se snažila rozdělovat jednotlivé rozhovory na malé, kompaktní části a nacházet mezi nimi shodné prvky, případně upozornit na individuálně odlišné názory jednotlivých respondentů. V závěru bych se ráda přiklonila k porovnání hloubkových rozhovorů jako celků, které charakterizují osobnosti jednotlivých respondentů jako individuality.

Zde je patrný základní řez, který je možné vést uskutečněnými rozhovory, a sice z pohledu délky praxe. Paní Renata, slečna Veronika a pan Jaromír na straně jedné – jako začínající učitelé, a paní Zdeňka, pan Josef a pan Vladimír na straně druhé – jako zkušení učitelé. Zatímco členové první skupiny mají do deseti let praxe, členové druhé skupiny více než dvacet let. Je škoda, že se mi nepodařilo uskutečnit rozhovor také s učitelem, který by zastupoval skupinu jakéhosi „učitelského přechodu“ mezi začínajícími a zkušenými pedagogy, tj. přibližně s deseti- až dvacetiletou praxí. Tento rozsah vyplynul (jako jedno ze zjištění) právě z uskutečněných hloubkových rozhovorů, ale při koncipování práce a výběru učitelů pro hloubkové rozhovory jsem s ním, bohužel, nepočítala. Nejblíže této kategorii jsou (z uskutečněných rozhovorů) ze strany jedné paní Renata se šestiletou praxí, a ze strany druhé paní Zdeňka s pětadvacetiletou praxí.

Podívejme se nejprve souhrnně na skupinu zkušených pedagogů. Jedná se vesměs o lidi projevující vysoký zájem o profesi, u které vydrželi po celý svůj dosavadní život. Během něj vstřebávali nové a nové poznatky, na jejichž základě si vybudovali svůj osobní, učitelský rukopis. Mají bohaté zkušenosti, které jim umožňují řešit s určitým nadhledem i problematické situace, jež práce ve školství přináší. Novinky přijímají opatrně, teprve po dostatečném zvážení možných následků. Uvědomují si své postavení ve sboru, jsou důležitou zpětnou vazbou pro management školy. Jsou ochotni pomoci radou začínajícím učitelům, ale potřebují mít pocit zájmu z jejich strany. Vzhledem

ke svým životním zkušenostem brzy prohlédnou, kdo má o učitelství skutečný zájem a kdo svůj zájem jenom předstírá, případně kdo se snaží svou práci nějak šidit.

A jak se profiluje skupina začínajících učitelů? Jsou to lidé plní elánu. Chtějí se věnovat práci, ve které spatřují své životní poslání a kterou vystudovali. Nečiní jim problém sami na sobě dále pracovat a rozšiřovat si své obzory – celoživotní vzdělání považují pro dobrého učitele za nezbytné. Chybí jim ale praxe, které jim vysoká škola poskytla málo, případně formou, jež jim nevyhovuje (nejvíce kritický byl v tomto směru pan Jaromír). Proto jsou rádi za podporu a každou cennou radu, které jim mohou poskytnout starší, zkušení pedagogové. Ty ve svém okolí sice spatřují, nicméně v prvopočátcích pedagogické praxe panuje určitý ostych daný generační bariérou. V případě, že by negativa školské profese přinášela nadměrné zatížení, nelze vzhledem k jejich mládí vyloučit možnost, že by mohli školství opustit, byť si to nyní neumí představit. Bohužel takový trend je reálnou hrozbou současného školství vůbec, kdy pozorujeme stárnutí učitelského stavu jako celku a stát zatím marně hledá cesty, jak tento trend zastavit.

Jak je vidět, je právě jednou z důležitých činností managementu školy pokusit se pomoci onu generační bariéru prolomit a vytvořit na škole vhodné kolegiální prostředí, které musí být dostatečně otevřené pro dialog, aby se mohlo stát funkční platformou pro efektivní začleňování začínajících učitelů do stávajícího pedagogického sboru, stejně tak jako pro kvalitní a dlouhodobou spolupráci mezi jednotlivými učiteli.

Z úst všech respondentů (jak začínajících, tak zkušených) jednoznačně zaznělo, že právě radost z úspěchů svých žáků a také dobré pracovní prostředí jsou nejsilnější motivací pro jejich práci, která může krátkodobě potlačit i nepříliš dobré finanční podmínky učitelské profese v současnosti.

Naopak nejsilnějšími demotivujícími faktory jsou pocit zbytečně vydávané energie, byrokratické prostředí, které neumožňuje realizovat vlastní představy o výuce, a obava z nedostatečné opory ze strany vedení školy v případě potenciálních konfliktů se žáky či jejich rodiči.

Seznam použitých zdrojů:

- 1) BACÍK, F.; KALOUS, J.; SVOBODA, J., aj. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: Pedagogická fakulta univerzity Karlovy, 1998, ISBN 80-86039-49-8.
- 2) BARTÁK, M. *Velká kniha citátů*. Praha: Plot, 2010. ISBN 978-80-7428-039-9.
- 3) GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- 4) GOLD, A. *Řízení současné školy: o práci učitelů na střední úrovni řízení*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. ISBN 80-902614-0-X.
- 5) KANTOROVÁ, J. Klima školy versus školní klima. *Řízení školy*. 2009, roč. 6, č. 9. ISSN 1214-8679.
- 6) KESNER, Z. Kompetence učitelů 1. *Řízení školy*. 2009, roč. 6, č. 8. ISSN 1214-8679.
- 7) KESNER, Z. Kompetence učitelů 2. *Řízení školy*. 2009, roč. 6, č. 9, ISSN 1214-8679.
- 8) LITTLE, J. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*. 1990, roč. 91, č. 4, s. 509-536.
- 9) NAAR, D. Přínosy a nesnáze tmelení učitelského sboru. *Učitelské listy*. 2002/2003, roč. 10, č. 8-9, ISSN 1210-7786.
- 10) POL, M. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- 11) POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá, 1999. ISBN 80-86106-07-1.
- 12) PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.
- 13) PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- 14) SVĚTLÍK, J. Vnitřní prostředí školy. *Učitelské listy*. 2007/2008, roč. 15, č. 7, ISSN 1210-7786.
- 15) VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-0841-9.

- 16) VRBKOVÁ, H. Kázeň pedagogů. *Řízení školy*. 2011, roč. 8, č. 11, ISSN 1214-8679.
- 17) ZLÁMAL, J. Od motivace k demotivaci pedagogického sboru. *Technológia vzdelávania*. 2007, roč. 15, č. 5, ISSN 1335-003X[SK].

Ostatní zdroje:

- 1) ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262 – 10324. ISSN 1211-1244.

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1: Struktura vzorku respondentů.....	35
---	----

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1: Vztahy vertikální.....	10
Obrázek č. 2: Vztahy horizontální.....	11
Obrázek č. 3: Schéma organizace střední odborné školy	12
Obrázek č. 4: Schéma vztahů mezi učiteli.....	28

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Scénář hloubkových rozhovorů.....	47
Příloha č. 2: Realizované hloubkové rozhovory podle respondentů	52

Příloha č. 1: Scénář hloubkových rozhovorů

ÚVOD: Informace pro klasifikaci/roztřídění zpovídaných pedagogů:

- pohlaví
- věk (kategorie: do 30 let, 30-49 let, 50 let a více)
- délka vlastní praxe – přímá pedagogická činnost (kategorie: do 3 let, 4-10 let, 11 let a více)
- počet škol, na kterých jste učil(a) alespoň 1 školní rok
- velikost obce, kde se nachází vaše (nynější) škola (kategorie: do 19.999 obyvatel, 20.000 – 99.999 obyvatel, 100.000 obyvatel a více (Praha), pozn. nebude-li vědět, zapsat jméno obce – dohledá se...)
- byl alespoň jeden z vašich rodičů pedagog (ANO/NE)?
- velikost školy (dle počtu pedagogů nebo žáků – odhad ... zvážit včetně kategorizace)
- jaké předměty vyučujete nebo jste vyučoval(a) – bude dobré vyjmenovat (jedná se POUZE o hlavní předměty (pro které má odbornou kvalifikaci?), nikoliv ty, které třeba učil(a) (většinou pouze krátce), protože nebyl nikdo jiný k dispozici; poté se určí kategorie dle převažujících činností (může být i ve více kategoriích):
 - **přírodovědné předměty I.** ... matematika, deskriptivní geometrie, ekonomika, počítače, programování
 - **přírodovědné předměty II.** ... fyzika, biologie, chemie, zdravotní věda, zeměpis
 - **jazyky** ... čeština, cizí jazyky, literatura
 - **humanitní předměty** ... dějepis, občanská nauka (společensko-vědní základ/výuka), filosofie, psychologie
 - **odborné předměty** ... specializované teoretické předměty, dle zaměření školy
 - **ostatní předměty** ... tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, odborný výcvik
- typ (současné) školy: SOŠ a SOU

BLOK1: Motto: „... kdo s koho“.

Každá škola obecně stojí na třech pilířích.

1. **zřizovatel + vedení školy (management)** ... stanoví smysl/účel školy, vybírají pedagogy, stanoví pravidla, kontrolní mechanismy, ohodnocení (jak pro pedagogy, tak pro studenty); vystupují jménem školy při styku s veřejností
2. **pedagogický sbor** ... je vybrán na základě svých schopností vedením, představuje vlastní „výkonný“ aparát školy
3. **žáci** ... přijímají služby, které škola poskytuje, neboť na základě svých představ (či představ svých zákonných zástupců) považují účel dané školy za potřebný a přínosný pro svůj další život

Tyto tři pilíře by měly podpírat pevnou stavbu. Nicméně občas/často(?) se dostávají do vzájemných střetů daných míjejícím se směřováním (potřebami/představami jednotlivých pilířů) nebo formou tohoto směřování (reálným fungováním). A jak je tomu na vaší škole?

Pomocné otázky:

- Máte pocit, že ve vaší škole panuje mezi těmito pilíři shoda? Pokud ne, v čem spatřujete problémy a jejich příčiny?
- Jak funguje **stanovení pravidel**? Tj. víte, co a jak máte učit? Co máte žákům předat a jakou formou? Máte nějakou volnost, pokud jde o formu výuky, nebo jste spíše sešněrován(a) přísnými pravidly?
- Jak funguje **ohodnocení Vaší práce**? Tj. je jasně stanoveno jaká bude Vaše mzda, odměny? Za jakých podmínek na ně máte nárok? Jaké platové perspektivy jsou před Vámi? Nebo spíše „co si nevybojujete, nemáte“?
- Jak fungují **kontrolní mechanismy**? Tj. kontroluje někdo, jak skutečně probíhají Vaše hodiny? Kdo a jak, rozved'te? Probíhají během roku upřesňující schůze, kde by se probíralo, kdo a co dělá dobře či měl by být vzorem pro ostatní. Případně kdo a v čem by se měl zlepšit nebo změnit? Jak často a dlouho? Jsou spíše formální nebo konkrétní?
- Co je nebo by podle Vás mělo být **smyslem školní výuky** na vaší škole? Případnou odpověď připravit žáky pro život/praxi se pokuste rozvést...

BLOK2: Motto: „všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil(a) v mateřské školce“.

Pomocné otázky:

- Jaký je podíl znalostí, podle Vás potřebný ke kvalitní výuce, které jste získal(a) na školách(při svém vzdělávání) a které jste získal(a) během své praxe? Tj. kolik procent tvoří škola a kolik praxe (celkem 100%)?
- Kdy (tj. v jakém věku) tento podíl přesáhl (nebo u pedagoga podle Vás přesáhne) 50%?
- Je pro pedagoga nutné tzv. celoživotní vzdělávání (nebo je to jen mýtus)? A proč? Co se může kvalifikovaný pedagog s delší praxí ještě dozvídat o tom, jak a co učit ve „svém“ předmětu / „svých“ předmětech?

BLOK3: Motto: „Umíš? – Umíš. Neumíš? – Učíš!“.

Pomocné otázky:

- Může být učitelem skutečně každý nebo je zapotřebí určité „primární“ **předpoklady / schopnosti / nadání?**
- Co dělá učitele skutečně dobrým? Vzpomínáte na své učitele? Koho jste obdivoval(a) / měl(a) rád(a) TEHDY jako žák/žákyně a proč? A na koho vzpomínáte NYNÍ a proč? (Pozn. Jedná se o tytéž osoby nebo ne? Tj. shoduje se studentský obdiv s pedagogickým?) – klíčová slova k diskusi: přísnost/liberálnost, empatie ke studentům, umění vyložit látku, zaujmout i pro neoblíbený či méně oblíbený předmět, životní moudrost/rozhled, atd.
- Jací lidé se podle Vás v současné době věnují pedagogické činnosti a proč? Jsou to ti praví nebo jen ti, kteří se neuplatní jinde? A proč tomu tak je? Proč učíte Vy sám (sama)?
- Vyjmenujte plusy a mínusy učitelské profese. Co byste rád(a) změnil(a)?

BLOK4: Motto: „Rychleji, výše, silněji...“.

Pomocné otázky:

- Máte vůbec chuť se zlepšovat, měnit styl výuky, vstřebávat nové trendy či poznatky nebo jste spíše rezignovaný(á) a máte pocit, že současný systém nelze změnit a že je zbytečné „chtít být lepším“?
- Co Vás osobně žene výše nebo by bylo motivem případných změn?
- Jste spíše zastáncem hesla „*všechno už tu bylo*“, tj. jde jen o to oprášit to staré, co fungovalo, a aplikovat na nynější podmínky nebo spíše „*nelze se vracet zpět*“, tj. je třeba se přizpůsobit novým podmínkám a aplikovat nové, byť i nevyzkoušené metody?
- Nutí (vaše) škola učitele do dalšího vzdělávání nebo to nechává jen na nich samotných? Případně vytváří pro další vzdělávání podmínky?; klíčová slova k diskusi: vnější aktivní prvky (kurzy, semináře, zvyšování odborné kvalifikace), vnitřní aktivní prvky (hospitace, schůzky či debaty o výuce), pasivní prvky (samostudium – internet, odborná literatura)

BLOK5: Motto: „... když už k opření nenajdeš pořádnou zed“.

Pomocné otázky:

- Jaké prostředí je ve vaší škole mezi pedagogy navzájem, vedením školy, případně zřizovatelem? Je co zlepšovat nebo jste spokojen(a)?
- Jak se znáte a stýkáte se svými kolegy? Pouze pracovní nebo i mimopracovní (oslavy, návštěvy kulturních či sportovních akcí, cestování, atd.)? Jedná se o jednolitý kolektiv nebo spíše různé zájmové skupinky? Máte pocit, že se objevují na (vaší) škole mezi pedagogy i vážnější konflikty?
- Máte na vaší škole kolegy, kterých si vážíte a od kterých se „můžete učit“? Jsou ochotni se o své zkušenosti podělit a jak? Váží si jich i škola (vedení, zřizovatel), rodiče žáků či samotní žáci – a jak se to projevuje?
- Pokud by došlo k vážnému konfliktu učitele se žákem, jak by (asi) reagovali kolegové? Jak vedení školy a zřizovatel? Postavili by se za svého kolegu/podřízeného případně i proti veřejnosti?

BLOK6: Motto: „Když jsem já byl tenkrát kluk...“.

Pomocné otázky:

- Máte pocit, že se časy mění? Že škola už není, co bývala dříve? Nebo se mění spíše žáci? A nebo se mění přístup pedagogů či vztah rodičů ke škole? Pokuste se stanovit klíčový prvek změn nebo jejich pořadí.
- Podobá se „ideální škole“ (podle Vás) spíše to, co bylo dříve, nebo to, co je dnes a proč?
- A pokud je dnes „hůře“, v čem je hlavní problém?
 - Mají se změnit žáci? A jak toho dosáhnout?
 - Nebo spíše přístup rodičů ke vzdělání? A jak toho dosáhnout?
 - Nebo myšlení pedagogů a způsob výuky? A jak toho dosáhnout?
 - Nebo změnit smysl a cíle výuky obecně? A jak?
 - Nebo jsou špatně nastavena pravidla daná zákony a ministerskými nařízeními?
A co je na nich špatně?
- Máte pocit, že školství a vzdělávací proces obecně je nikdy nekončící boj generace zkušenějších (=učitelé) s leností nastupující generace (=žáci), jehož mantinely se postupně mění podle změn ve vývoji civilizované společnosti? Nebo věříte ve školství jako společnou cestu (učitelů a žáků) za lepší budoucnost nastupující generace na „tvrdém a nemilosrdném konkurenčním trhu“?

Příloha č. 2: Realizované hloubkové rozhovory podle respondentů

respondent č. 1: pan JAROMÍR
věk 36 let, VŠ vzdělání, 5 let pedagogické praxe, vyučuje humanitní obory na škole s cca 300 žáky v obci do 20.000 obyvatel; zkušenosti ze dvou SOŠ a SOU
Mezi studenty a učiteli je dobrá atmosféra. Nejsou učebnice. Vycházím z ŠVP. Osnovy si upravuji sám dle potřeb žáků. Využívám při výuce praktické příklady a ukázky (reálná architektura). Využívání moderních elektronických aplikací při výuce. Náslechy (ředitel, zástupce) cca 2x ročně. Vzájemné hospitace mezi kolegy. Kontrola třídních knih. Názor žáků na chod výuky tlumočí předseda třídy řediteli. Dobré zkušenosti s odměňováním – je spravedlivé, byť platy nejsou příliš dobré – využívání fondů EU. Smyslem výuky je něco naučit, ne aby byla jen legrace. Žáci jsou často z horších sociálních poměrů a snaží se na sobě pracovat („mají tah na branku“), nejsou zhýčkaní, „nikdo jim cestičku nezametá“.
Škola naučí teorii. Pokud jde o to jak učit, pak mi nedala nic. Didaktiky na VŠ byly promarněný čas. Na VŠ se připravuje na zkoušky, nikoliv na výuku! Celoživotní vzdělávání je nezbytné. Mám obavy z kurzů, že to bude jako na VŠ (pedagogické) vzdělávám se proto raději sám.
Dneska učitelem může být každý, ale neměl by. Na ped'ák jde každý, koho jinam nevzali. Učitel má mít znalosti, měl by být alespoň o krok před žáky. Snažím se napodobovat své vzory ze SŠ. Dobrý učitel byl vždy přísný, ale byl na jedné lodi se studenty – ti, kteří otvírali nové obzory. Učitel ovlivňuje oblíbenost předmětu. Proč dnes lidé učí – jistota práce a místa. Nemyslím, že by učili hlavně ti, kteří se jinde nechtnou. Učím, protože to mám kousek a mám pro to vzdělání. Ani jsem s tím nepočítal. Mám dost času. S postupem času, mě to stále víc baví. S dětmi mi to stále víc jde. Nemám pocit marnosti. Hodně záleží na složení střidy. Dobře se mi dýchá. Zápory – především peníze a pak i malá prestiž (když se bavím s kolegy z Německa, je to o něčem jiném). A v neposlední řadě mi vadí i přístup této země ke školství jako celku. Neustále se snižuje laťka, student je pán – nemůžeme ho vyhodit.
Není zbytečné chtít být lepším. Pomáhá mi to i jinde. Jsem skeptický k zavádění nových nevyzkoušených metod. Jsem zastáncem starého rakouského školství. Musí se žáci něco naučit, mít základ. Vědět co hledat na internetu. Škola nenutí do absolvování kurzů. Mám tak jeden do roka. Jsou zadarmo.

S prostředí na škole jsem velmi spokojen. Na druhé škole, kde učím, je kolektiv mnohem horší. Technické vybavení je průměrné, ale nejsou peníze. Kolektiv se mimo školu oficiálně schází 3x do roka, ale má to spíše klesající úroveň. Spíše se scházíme v menších partách, zájmových skupinkách. Konflikty mezi učiteli jsem nezaznamenal, možná jen nějaké drobnosti. Jsou tu učitelé, od kterých se mohu učit. Ti mi neváhají pomoci radou ani činy. Ředitel o jejich významu ví a mají vysoký status i mezi svými kolegy. Rodiče žáků mají k těmto učitelům úctu. Když jsem měl s nějakým žákem problém, přes ředitele se to vždy vyřešilo. Vždy se za mě postavil. I když dříve se tu razila pochybná teorie, že učitel, který si nedovede poradit s žákem sám, nemá učit (měla tak problém kolegyně před důchodem). Na druhé škole toto ale není.

Mění se vše. Škola už není, co bývala. Děti jsou hloupější, míň pracují, míň se na ně tlačí. Nemáme na ně páky. Víc škola bylo to, co jsem zažil jako žák. Teď je to spíš zaopatřovací ústav. Státu jde spíš o to, aby se mladiství nepoflakovali po ulicích. Školský proces je dnes nastaven pro žáka. Měli bychom usilovat o společnou cestu učitelů se žáky vzdělávacím procesem jako přípravou pro život.

respondent č. 2: pan **JOSEF**

věk 69 let, VŠ vzdělání, 48 let pedagogické praxe, vyučuje odborné technické předměty na škole s cca 300 žáky ve městě nad 20.000 obyvatel; zkušenosti z jediné SOŠ a SOU

Zažil jsem několik ředitelů. S žádným jsem nenarazil na nepřekonatelné problémy. Vždy jsme se dokázali domluvit. Jsou vypracovány tematické plány, myslím, že dobré – nemám k nim výhrady. Schvalují se na škole. Možnost realizovat své představy a zapracování novinek. Jediné omezení – finance (je to potřebné, za danou cenu?). Dobrá spolupráce s učiteli praktického výcviku – spojení teorie a praxe. Prostředky se rozdělují anonymně a myslím, že spravedlivě – je uvedeno, za co jsou odměny. Bohužel mzdy jsou velmi špatné. Učitelé by měli být stále lepší, ale na žácích to není vidět. Zástupce ředitele provádí hospitace (občas i ředitel). Po hospitaci jsou písemně zaznamenány výsledky – podepisují, že jsem s nimi byl seznámen. Jsou asi 1x ročně. Smyslem výuky je připravit žáky po odborné stránce. Plány jsou připravovány s dostatečným množstvím praktické výuky a manuální zručnosti, protože se předpokládá, že absolventi se budou živit rukama.

70% mých znalostí mi dala teorie (škola) + 30% praxe. Po 15 letech se práce stává rutinou. Celoživotní vzdělávání je nutnost. Novinky v oboru jsou neustále (semináře, kurzy). Dálkově studující, kteří se pohybují v oboru, mnohdy vědí více než pedagog.

Určitý vztah k pedagogické práci je pro učitele nezbytný. Vzpomínám na učitele, který byl velmi přísný, ale hodně mi dal a byl uznávaný rodiči i žáky. K učení jsem se dostal kvůli vážné nemoci, která mi nedovolovala náročnou fyzickou práci. Práce se mi zalíbila. Hodně mi v začátcích mé pedagogické činnosti dali dva starší kolegové. Myslím, že učitelská profese není „nouzovka“. Učit jdou lidé, kteří k tomu mají vztah. Hodně mi dává práce s mládeží, člověk zůstává duševně mladý a svěží. Mrzí mne nynější nezájem mladých o obor. Chtějí si to tu odbyť, a mnohdy pak dělají i něco jiného. Nezajímají se o něco nového. Pokud někdo zájem projeví, ostatní ho zesměšňují.

Je tlak, aby se učitel stále zlepšoval. Bohužel, podobný tlak není na žáky. Preferuji frontální systém výuky. U dálkařů mě baví výuka ve skupinkách – u mladistvých se to příliš nedaří. Není dobré říkat, že to, co tu bylo, je všechno špatné. Nelze ale zavrhnout novinky. Je důležité to správně skloubit. Dřív byly podmínky pro studium (učitelů) lepší než dnes. Byl větší zájem o studium, věnovalo se mu více času. Dnešní semináře a kurzy jsou zajímavé – snažíme se s novinkami pak seznamovat své žáky. Firmy mají zájem spolupracovat s učiteli SOŠ a SOU.

S prostředím na škole jsem spokojen. Spolupráce mezi kantory je velmi dobrá. Snažím se konflikty řešit s odstupem, bez emocí (po vychladnutí). Setkáváme se s kolegy i mimopracovně – sportovní akce, různé výroční akce apod. Často se scházíme po skupinkách, mnohdy i včetně bývalých žáků. Jsou zde kolegové, kteří mají co předat ostatním a předávají své zkušenosti dál. Učitelé by se při konfliktu jistě postavili za kolegu. Pamatuji se na jeden vážnější konflikt učitelky se žákem z minula, kdy si rodič stěžoval na radnici. Zřizovatel se za učitelku postavil a neoprávněnost stížnosti potvrdila i školní inspekce. Vedení školy by se asi za učitele také postavilo.

Časy se určitě mění. Žáci se mění k horšímu. Často i rodiče věří dětem, aniž si ověří skutečnost. Dříve byl ve škole větší řád a pořádek. Respekt žáka před učitelem byl nesrovnatelný. Žáci mají nevhodné vzory v soudobé realitě. Dnešní školský zákon hovoří pro žáky a rodiče a mnohdy to není dobré. Myslím, že škola je spíše boj generací, i když časem se hrany obrousí a bývalí žáci (mnohdy i problémoví) nacházejí ke svým pedagogům cestu.

respondentka č. 3: paní RENATA
věk 29 let, VOŠ, 6 let pedagogické praxe, vyučuje odborné estetické předměty na škole s cca 300 žáky v obci do 20.000 obyvatel; zkušenosti z jediné SOŠ a SOU
S ředitelkou je dobrá komunikace. S každým problémem za ní mohu zajít. Problémy se řeší aktuálně a případ od případu. Je daný vzdělávací program. Mohla jsem jeho znění oponovat. Postupně se doplňuje a upravuje. V praktickém provádění výuky máme volnou ruku. Ředitelka odměny rozděluje spravedlivě. Hospitace 2x ročně (ředitelka/zástupkyně). Probíhají vzájemné hospitace, ale nezapisují se. Smyslem výuky je připravit žáky pro život. Navštěvují nás bývalí žáci a sdělují nám své zkušenosti.
40% teorie (škola) + 60% praxe. Teorie je základ, ale většinu znalostí a schopností učitele tvoří praxe. 70% svých teoretických znalostí jsem získala na škole, 30% v dalším vzdělávání. Celoživotní vzdělávání je nezbytné.
Je potřeba mít předpoklady pro učitelství. Nemůže učit každý. Nutná empatie a individuální přístup. Vzpomínám na mnohé učitele – objektivita, spravedlivost, dokáže přenést nadšení na žáky. Bližší je mi přísnější přístup učitele, před liberálním. Většinou učí lidé, kteří učí rádi, nikoliv, že nesehnali lepší místo. Baví mě práce s dětmi, předávat jim své znalosti a zkušenosti. Učit na škole je v současné době jistota. Velká časová flexibilita. Mínus: učitel musí v danou dobu fungovat, i když mu není dobře. Dovolená jen o prázdninách. Slabý výběr studentů – špatně se pracuje s dětmi, které to nezajímá. Velké nároky na psychiku (nekázeň).
Pořád se snažím zdokonalovat. Člověk by se měl posouvat dál. Vymyslím nové projekty pro studenty. Myslím, že mě žene cílevědomost. Je potřeba se ohlížet zpátky. Stavět na tom, co se ukázalo jako přínosné a vhodně propojovat s novinkami. Škola nás podporuje v dalším vzdělávání, ale většinou si je vyhledáváme sami. Škola se snaží přispívat i finančně.
Mám starší kolegyně, které mi mohou poradit a pomoci a jsou ochotné. Rodiče jsou většinou spokojeni s učiteli na škole. Myslím, že vedení by se postavilo za učitele v případě konfliktu se žákem, ale nemám žádnou praktickou zkušenost.
Žáci se mění. Na žáky působí větší tlak. Ne ve škole, ale do budoucna. Hůře hledají uplatnění. Při svém studiu jsem cítila větší odstup mezi žáky a učiteli, než je tomu nyní, kdy vše pozoruji z druhé strany. Problémem je velké množství oborů. Školy se přetahují

o žáky. Na škole jsou žáci, kteří tam nepatří. Nastavení školské legislativy není dobré. Na školy s maturitou jdou i lidé, kteří by tam neměli být. Nová generace je stejná, jako naše. Pouze pedagog, který stárne, přestává vnímat jejich svět a myšlení. Učení se pak stává spíše oním bojem generací než společnou cestou. Velmi mě potěší, když mí žáci vítězí v soutěžích. To je pro mne hnacím motorem.

respondentka č. 4: slečna **VERONIKA**

věk 27 let, VŠ vzdělání, necelé 2 roky pedagogické praxe, vyučuje jazyky a literaturu na škole s cca 400 žáky ve městě nad 20.000 obyvatel; zkušenosti z jediné SOŠ a SOU

Existují problémoví žáci, kteří dělají problémy více pedagogům. Mezi učiteli rozpory nevidím. Pravidla jsou daná školním vzdělávacím plánem. Ale každý učitel má možnost volit způsob formy a způsob výuky. Radím se se staršími kolegy, pokud si v něčem nejsem jistá. Politika státu ve školství je velmi špatná. Další kariérní postup mě čeká až za 2 roky. Hospitace probíhají cca 2-3 za rok. Předmětové komise řeší formy práce a způsob výuky. Jsou přínosné, nejsou jen formální. Smysl výuky: Vidím rozpor v tom, co by mělo být, a co je. My děti k něčemu vedeme, ale to co vidí, je s tím mnohdy v příkrém rozporu. Krást se nemá x jsou lidé, kteří kradou, ale mají se dobře a nikdo je netrestá.

Pro pedagogickou praxi mi 20% dala výuka na VŠ, zbylých 80% čerpám ze své praxe. Na VŠ je příliš akademické prostředí. Celoživotní vzdělávání je důležité (zejména v humanitních oborech), ale mám pocit, že generace hloupne. „To, co tady mám do žáků dostat, jsem se učila snad už na ZŠ“. Je mnoho podnětů. Rodiče jsou příliš zaměstnaní a nemají čas s dětmi tyto podněty třídit a vysvětlovat. Žáci se neumí soustředit. Projevuje se velmi liberální výchova v rodinách. Nikdo na ně netlačí.

Učit může každý. Ale je dobré když je učitel komunikativní, empatický a má dostatečné teoretické znalosti ve svém oboru. Vzpomínám na 3-4 své učitele. „Byli přísní, vyžadovali toho hodně, neslevovali ze svých požadavků. Na druhé straně, když viděli, že se něco děje, tak byli člověku schopni nabídnout pomoc a situaci řešit“. Dobrý učitel žáka vyslechne (mimo hodiny). Důležité je zaujmout žáky výkladem, tj. sestoupit při výkladu „na jejich úroveň“. Učiteli jsou lidé, kteří chtějí učit. Chybí prestiž a finanční ohodnocení. Těch, kteří učí, protože by se jinde neuplatnili, je minimum, ale existují. Učím, protože mě baví práce se žáky, formování jejich osobností. Práce je zajímavá.

<p>Žádný den není stejný, stejné hodiny v různých třídách jsou jiné. Při této profesi se „pomaleji stárne“. Je to práce s lidmi, zatím je to pro mě spíše plus. A také jsou tu ty prázdniny... Velké plus je flexibilita, i když je dost práce doma. (-) Absence společenské prestiže. Každý na učitele nadává. Mají málo práce a pořád chtějí víc. Špatné právní předpisy – žák může šikanovat učitele.</p>
<p>Nové formy výuky by se měly stavět na individuálním přístupu učitele (ne stylem nařizování shora). Velmi záleží na konkrétní třídě. Když učitel vidí zájem, je ochotný a přístupnější novým formám a liberálnějšímu přístupu. Více mne oslovuje starší přístup k výuce. „Podívejte se na Komenského. Kdy žil. A jeho myšlenky jsou stále platné.“ Nemá smysl ohlížet se jenom po novinkách. Ale je dobré mít přehled, a to zajímavé (podle vlastního názoru) se pokoušet vhodně aplikovat a zapojovat. Velmi důležitý je problémový výklad. Nastavení problematkové situace, kdy žáci hledají východiska. Záleží ale na konkrétním předmětu, jinde jsou vhodnější jiné metody. Další vzdělávání: škola přichází s nabídkami, ale ponechává iniciativu i na učitelích, co si sami najdou. Využívám učebnice a internet na cvičení.</p>
<p>Jsem obklopena dobrými kolegy, ale slyšela jsem, že tu vztahy dobré nejsou. S některými kolegy se scházím i mimopracovně – jsou tu spíše zájmové skupinky. Mám kolegy, od kterých se mohu učit. Vycházejí mi vstříc. Ale na žádné hodině jsem se zatím podívat nebyla. V případě konfliktu se žákem si myslím, že by se vedení postavilo za učitele. Učitelé sami by ale asi jednotní nebyli. Je to ale jen můj dojem, žádný vážný konflikt jsem tu zatím naštěstí nezažila.</p>
<p>Školní prostředí se mění dost radikálně. Hlavně v kázni a úctě k učitelům. Děti měly zájem se něco naučit. Dříve byla větší přísnost – zejména pokud jde o chování. Učitelé měli dříve větší oporu v rodičích dětí. To, co bývalo dříve, mi přijde ideálu školy blíže. Měla by být ve škole větší kázeň a důslednost. Jak ale děti přesvědčit, že něco má smysl, když sami v reálu vidí něco jiného? Špatnost není trestána, ale je přehlížena. Kdo něco pořádného umí, je spíše vytlačován a okraj, místo aby byl obdivován, a podobně. Proč by měly být skromné, když se nosí roztahovačnost. Myslím si, že je nemocná celá společnost a situace ve školství je jenom důsledkem.</p>

respondent č. 5: pan VLADIMÍR
věk 57 let, VŠ vzdělání, 32 roky pedagogické praxe, vyučuje matematiku a IT na škole s cca 400 žáky ve městě nad 20.000 obyvatel; zkušenosti ze čtyř SOŠ a SOU
<p>Jsou určité třenice mezi pedagogy na naší škole, které jsou dány historicky. Časem se ostří sporů otupuje. Zřizovatele jsem nikdy neviděl. Zažil jsem dobu, kdy škola byla zřizována přímo ministerstvem a bylo to jednodušší. Kraj je zbytečný mezičlánek. Zažil jsem akci internet do škol. Dobře myšlená akce s neblahými konci, bohužel. V celku je vztah žáků k učitelům dobrý. Někteří učitelé jsou zvyklí trestat, trestat, trestat. Učím podle tematických plánů, ale nesnáším přílišnou byrokracii (co se má přesně učit 27. hodinu). Formu si určuji sám, podle konkrétní třídy. Odměny nyní nejsou. Když byly, ředitel mi ústní formou sdělil důvody přidělení odměn. Předseda předmětové komise nebo zástupce provádí namátkově hospitace. Někteří kolegové hrají při hospitaci divadlo, ne to, co se reálně děje. Navíc se pedagog před dětmi shodí. Oni si o tom pak povídají i v autobuse. Já vyvolávám spíše ty horší, aby bylo vidět jaký je reálný stav třídy. Cílem výuky není dostat do dětí množství informací, ale naučit je reagovat na změny. Děti však nesmí zlenivět.</p>
<p>50%:50% Na pedagogické VŠ jsem zažil výborné pedagogy (psychologie, pedagogika), kteří mi hodně dali. Bylo tam i hodně praxe. Když jsem učil věci potřetí, už se dostavovala rutina. Po osmi letech je již výuka zaběhlá. Někteří žáci jsou zvědaví a je dobré umět jim odpovídat. Celoživotní vzdělávání je nezbytné. Vše se mění, technika rychle zastarává. Většinou se vzdělávám samostudiem. Využil jsem praktický kurz, kdy jsem poznával, jaké programy budou žáci v praxi reálně potřebovat.</p>
<p>Každý učitelem být nemůže. Není to jenom věda. Důležité je učivo dětem vysvětlit. Kdysi mi bývalá učitelka ukazovala článek o učiteli matematiky na Sibíři, který porušoval všechny možné předpisy. Ale z jeho třídy (která nebyla nijak výběrová) vycházeli samí jedničkáři, kteří byli úspěšní na střední škole. Něco jiného je, jestli se žáci sami chtějí učit. Vzpomínám na svého učitele na ZŠ. Byl velmi přísný, dával nám trojky, čtyřky. Byl ale do svého předmětu (biologie) zažraný, a dokázal nás tím nadchnout. Chodil s námi na vycházky, všechno nám ukazoval. Když jsem potom studoval na gymnáziu, nemusel jsem se skoro nic učit – prostě to ve mně zůstalo, tak nějak samo. Ženám s dětmi vyhovují prázdniny, proto učí. To asi není moc dobré. Bohužel někteří učitelé si odučí své, a víc je nezajímá. Naštěstí je jich (podle mých</p>

<p>zkušeností) málo. (+) Člověk tolik nestárne, když je pořád mezi mladými. (-) Člověk musí jet od zvonění do zvonění. Nemůže přestat, protože se mu teď zrovna nechce, jako v jiných profesích, a dát si pauzu.</p>
<p>Každý se chce zlepšovat. Kdo rezignuje, ať jde jinam. Měnit za každou cenu nemá smysl. To, co bylo dobré a fungovalo dříve, nemá smysl násilně měnit. Je dobré ale vnášet nové inspirativní prvky, které mohou výuku zkvalitnit. Děti nejsou zkušební materiál, aby se na nich konali experimenty. Ty se mají testovat jinde.</p>
<p>Vnímám, že určité napětí mezi kolegy je – nevím proč. Hodně lidí kouká na minulost a srovnává. Učitelé jsou velmi citliví, když přijdou o své minulé výhody (byť i nezasloužené). S kolegy se scházím spíše pracovně, mimo školu jen výjimečně. Kolektiv je spíše roztržštěný. Občas eskaluje nějaký konflikt – velmi nepopulární je suplování. Jsem ochoten získávat zkušenosti od kohokoliv, kdo něco umí. Ale nyní nikoho takového mezi svými kolegy nevidím. Ředitel vždy poděkuje. Nikdy neřekne jenom hm.... Při konfliktu by část stála za učitelem, část by říkala, že mu to patří. Vedení ani zřizovatel by se za učitele asi nepostavili. Nechali by ho, ať si to vyřídí sám. Mám obavy z alibismu.</p>
<p>Škola se určitě mění. Dřív byly děti takové nezáladné. Zdá se mi, že obor určuje i kvalitu a charakter těch dětí – automechanici byli zapálení do oboru, zedníci byli dřiči, elektrikáři měli zodpovědnost. Je rozdíl učit holčiči a klukovskou třídu. Holky stále lžou a zatloukají. Když se na to přijde, zase lžou. Nejhorší jsou kuchaři, to jsou takoví podvodníčkové. Dneska se děti ohánějí demokracií, nechápou, že ve škole jsou učitelé nadřízení a že je třeba dodržovat určitá pravidla. Všechno je volnější, děti si hodně dělají, co chtějí – je to dané i zákony. Nemusí stát v pozoru, ale určitá pravidla se musí dodržovat. Rodiče se málo zajímají o děti, většinou až když už je pozdě a náprava je složitá. Je to smutné, ale mám pocit, že dřívější škola se podobá mému ideálu více. Dnešní maturanti zvládají mnohdy méně než dřívější vyučení. Program Phare byl o tom, co se z výuky vyškrtá, místo jak ji zkvalitnit. Špatně jsou nastavená pravidla. Jsou příliš měkká. Dříve byly učebnice Matematika pro automechaniky, Matematika pro stavbaře apod., kde byly konkrétní příklady z praxe. To dalo dětem víc, než dnešní teoretická matematika, kde se řeší $(a+b)^2$. Myslím, že i ti největší lotři chápou, že se musí něco naučit, pokud chtějí v životě uspět. Snažím se s nimi nebojovat, ale donutit je, aby se sami snažili přijít, že se chtějí něco naučit.</p>

respondentka č. 6: paní ZDEŇKA
věk 49 let, 25 let pedagogické praxe, vyučuje jazyky a společenské vědy na škole s cca 160 žáky v obci do 20.000 obyvatel; zkušenosti ze tří SOŠ a SOU
Problémy žáků s docházkou (v poslední době). Často z rozvedených rodin – obtížná komunikace s rodiči, často i rodiče absence kryjí. Školní vzdělávací programy, jimiž se řídíme. Hospitace ředitelem – hodnocení (pohospitační rozhovor, probírá se i na předmětových komisích). Školení ve škole – nové metody výuky. Ve formě výuky panuje volnost. Ohodnocení na základě dodatečných činností. Mám pocit, že plat je čím dál nižší. Ale potřebuji práci, mám děti, které studují. Předmětové komise – minimálně 1x za čtvrt roku. Jsou neformální, mají velký význam. Smyslem výuky je připravit děti do praxe případně ke studiu na vyšších odborných školách.
50% vědomostí na VŠ + 50% vlastní praktická pedagogická činnost a zkušenosti kolegů. Stále o sobě pochybuji, že jsem dobrý pedagog, ale cca po 15 letech je možné považovat učitele za zralého. Celoživotní vzdělávání je nezbytné – počítače jsou příkladem, jak jde vývoj rychle dopředu. Žáci znají více než učitelé. Společenské vědy prodělaly po roce 1989 bouřlivé změny a vývoj.
Každý učitelem být nemůže. Je třeba mít vztah k dětem. VŠ vzdělání není podle mne nutnou podmínkou. Setkala jsem se v životě s mnoha učiteli, kteří jej neměli, ale práce je bavila a měli úctu u žáků i jejich rodičů a dokázali naučit. Mám na mysli hlavně učitele odborných předmětů. Vzory – vzpomínám na svou učitelku na ZŠ – byla přísná, ale měli jsme ji rádi. Hodně se nám věnovala. Pak také na kolegyni, když jsem začínala. Pomohla mi jak s výukou (rady „jak učit“), tak i psychickou podporou (měla jsem malé děti) – stýkám se s ní dodnes. U nás je starší kolektiv a myslím, že většinu učit prostě baví. Ale setkala jsem se i s případy lidí, kteří by učit neměli. Práce s dětmi mě stále baví. (+) prázdniny, je dost volného času, i když mi hodně času zabere příprava a opravy doma – je to volnější styl práce, potěší mě, když se ke mně hlásí moji bývalí žáci, mezi dětmi tak rychle nestárnu; (-) profese není doceněná ve společnosti, dříve si učitelů i rodiče žáků více vážili – bylo by dobré změnit náhled společnosti na učitele do budoucna
Chci se zlepšovat, proto taky jezdím na školení (i když technice moc nerozumím). „Jsem ráda, když mě žáci berou“. Jsem zastáncem modernějšího, ale neztracuji to staré. Je hodně vidět na žácích ze ZŠ, že mají jakési povědomí, ale nemají učivo

dostatečně upevněné a fixované – hlavně je to vidět na pravopise. Svědčí to o snížení nároků na dril při výuce (opakované krátké diktáty, čtení nahlas, a podobně). Škola podporuje další vzdělávání. Na začátku roku si vybíráme kurzy a školení. Jsou-li peníze, pak přispívá škola i finančně. Když něco potřebuji a opravdu chci, tak si to koupím za své (knihy).

Nedávno byla změna vedení. Myslím, že se vztahy zhoršily. Někteří kolegové odešli. Myslím si, že se to časem srovná. S kolegy se stýkáme i mimopracovně (zájezdy, akce). Myslím, že konflikty, které tu jsou mezi kolegy, byly zapříčiněny proběhlým konkurzem a osobní ctižádostí neúspěšných adeptů. Jsou tu kolegové, od kterých se mohu učit. Informace, co se kdo dozvěděl na školeních nebo našel na internetu nebo někde sám sehnal. Poskytuji rady i já ostatním. Žáci to poznají, kdo je dobrý učitel, a dají to najevo. Tady jsem vážnější konflikt mezi učitelem a žákem nezažila. Ale na předchozím pracovišti ano, a tam se všichni kolegové včetně vedení postavili na stranu učitele, za svého kolegu – bylo to ale už v 80-tých letech. Nyní už si nejsem jistá, že by se nyní za kolegu postavili všichni.

Mění se žáci, nejsou tak snaživí a ctižadostiví jako dříve. Mění se vztah rodičů ke škole – spíše sem děti odloží a jsou rádi, že mají na další 4 roky vystaráno... Nechodí ani příliš na třídní schůzky – tam chodí jen rodiče bezproblémových žáků. Rodiče těch problémových prakticky nelze do školy dostat. Dnes je to ve školách volnější a žáci mají více možností. Ale dříve byly lepší výsledky, protože byla větší disciplína. Já také nechci, aby seděli celá odpoledne nad domácími úkoly, ale 45 minut na hodinách je málo, aby si některé věci dostatečně upevnili. Jak je potom k tomu přinutit? Mělo by se dbát na větší výběr, tj. brát na školu žáky, kteří mají o studium zájem. Školy bojují o žáky (jako kusy, nikoliv proto, že mají o školu zájem), protože je tak nastaveno jejich financování. A to je špatně. Vztah učitelů a žáků je svým způsobem boj. Ale časem většina zjistí, že to s nimi učitelé mysleli dobře a rádi se k nám hlásí. Ono už většinou ve 4. ročníku je s žáky rozumnější řeč. S postupujícím věkem jsou žáci pro učitele více partneři.